

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
YÖNETİM VE ORGANİZASYON BİLİM DALI**

**ÖRGÜTLERDE İŞGÖRENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM
ALGILAMALARI
VE İŞ TATMİNLERİNE ETKİSİ
T.C. ZİRAAT BANKASI A.Ş.'DE BİR UYGULAMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Güneş Gonca YILDIRIM

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Melih TOPALOĞLU

Ankara – 2009

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
YÖNETİM VE ORGANİZASYON BİLİM DALI**

**ÖRGÜTLERDE İŞGÖRENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM
ALGILAMALARI
VE İŞ TATMİNLERİNE ETKİSİ
T.C. ZİRAAT BANKASI A.Ş.'DE BİR UYGULAMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Güneş Gonca YILDIRIM

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Melih TOPALOĞLU

Ankara – 2009

ONAY

Güneş Gonca Yıldırım tarafından hazırlanan "Örgütlerde İşgörenlerin Hizmet İçi Eğitim Algılamaları ve İş Tatminlerine Etkisi: T.C. Ziraat Bankası A.Ş.'de Bir Uygulama" başlıklı bu çalışma 06/11/2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda (oybirliği/oyçokluğu) ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından İşletme/Yönetim-Organizasyon dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

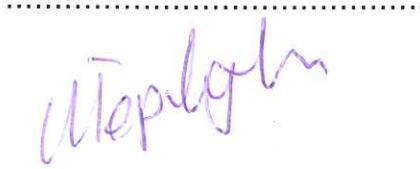
Prof. Dr. Dursun Bingöl
(Başkan)



Doç. Dr. Enver Aydoğan



Yrd. Doç. Dr. Melih Topaloğlu



ÖNSÖZ

İnsanların çoğu için teşekkür, sadece daha büyük yardımlar için gizli bir umuttur.

Duc de La Rochefoucauld

Toplumsal ve örgütsel anlamda entelektüel sermayenin üretilmesinde ve yeniden üretilmesinde önemli rol oynayan hizmet içi eğitim, işgörenlerin iş tatmini düzeylerini de etkiler. Bu çalışmada, hizmet içi eğitim algısı ile iş tatmini arasındaki ilişki incelenmiş ve işgörenlerin hizmet içi eğitim algılarının iş tatmini düzeylerini etkilediği saptanmıştır.

Çalışmamda bana verdiği destek ve bana karşı gösterdiği özveriden dolayı, danışmanım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Melih TOPALOĞLU'na ve tezimin yazımında bana rehberlik eden ve istatistiki bilgileri yorumlamamda yol gösteren Dr. Hakan KOÇ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Anketlerin dağıtılıp uygulanmasında bana yardımcı olan mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Benden desteklerini esirgemeyen ve birlikte geçirdiğimiz zamandan feragat ederek yanımda olan aileme teşekkür ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ	vi
GRAFİKLER LİSTESİ	viii
GRAFİKLER LİSTESİ	viii
GİRİŞ	1
 BİRİNCİ BÖLÜM: HİZMET İÇİ EĞİTİM	 3
1.1. EĞİTİM	3
1.2. HİZMET İÇİ EĞİTİM	4
1.3. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN AMAÇLARI	6
1.4. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN YARARLARI	8
1.5. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN MALİYETİ	10
1.6. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN AŞAMALARI	13
1.6.1. İhtiyaç Analizi Aşaması	14
1.6.2. Tasarım Aşaması	15
1.6.3. Geliştirme Aşaması	16
1.6.4. Uygulama Aşaması	16
1.6.5. Değerlendirme Aşaması	17
1.7. HİZMET İÇİ EĞİTİM TÜRLERİ	19
1.7.1. Uygulama Yerine Göre Hizmet İçi Eğitim	19
1.7.2. Uygulama Zamanına Göre Hizmet İçi Eğitim	20
1.7.3. Amacına Göre Hizmet İçi Eğitim ve Yönetici Geliştirme	22
1.7.3.1. Amacına Göre Hizmet İçi Eğitim	22
1.7.3.2. Yönetici Geliştirme	24
1.8. HİZMET İÇİ EĞİTİM ALGISI	27

İKİNCİ BÖLÜM: İŞ TATMİNİ	32
2.1. TANIMI VE ÖNEMİ	32
2.1.1. Tanımı.....	34
2.1.2. Önemi	35
2.2. İŞ TATMİNİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	41
2.2.1. Kişisel Faktörler	42
2.2.2. Örgütsel Faktörler	43
2.2.2.1. Ücret	44
2.2.2.2. İşin Niteliği	45
2.2.2.3. Çalışma Koşulları.....	48
2.2.2.4. Yönetim Politikaları	49
2.2.2.5. Çalışma Arkadaşları	50
2.2.3. Çevresel Faktörler.....	51
2.3. İŞ TATMİNİ MODELLERİ	51
2.3.1. İş Tatminini Açıklamada Yararlanılan Motivasyon Teorileri... 53	
2.3.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	53
2.3.1.2. Çift Faktör Teorisi	55
2.3.1.3. Eşitlik Teorisi.....	55
2.3.1.4. Beklenti Teorisi	56
2.3.2. İş Tatmini Modelleri.....	58
2.3.2.1. Durumsal Modeller.....	58
2.3.2.1.1. İş Özellikleri Modeli	58
2.3.2.1.2. Toplumsal Bilgi Süreci Modeli	60
2.3.2.2. Kişilik Modelleri	61
2.3.2.2.1. Kişilik Özellikleri Modeli.....	61
2.3.2.2.2. Temel Özdeğerleme Ölçütleri Modeli..	63
2.3.2.3. Değer Ayrılığı Modeli	64
2.4. İŞ TATMİNİ ÖLÇEKLERİ.....	65
2.4.1. Genel İş Tatminini Ölçen Anketler.....	66
2.4.1.1. Michigan İş Tatmini Anketi	66
2.4.1.2. Quinn ve Staines'in Genel İş Tatmini Ölçeği.....	66
2.4.2. İş Yüzleri Bazında İş Tatminini Ölçen Anketler	67

2.4.2.1. Minnesota İş Tatmin Ölçeği	67
2.4.2.2. İhtiyaç ve Tatmin Anketi.....	68
2.4.2.3. Yüz Çizelgesi	68
2.4.2.4. İş Tanımlama Ölçeği (Job Description Index)	69
2.4.2.5. İş Tatmini Anketi	69
2.4.3. Görev Bazında İş Tatminini Ölçen Bir Anket.....	70

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: ÖRGÜTLERDE İŞGÖRENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM ALGISI İLE İŞ TATMİNİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	71
3.2. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR	72
3.3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	73
3.4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	74
3.5. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	75
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI	77
3.7. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	79
3.8. ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUM	79
3.8.1. Örneklem Grubuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	79
3.8.2. Hizmet İçi Eğitim Algısı Ölçeğinde Yer Alan Sorulara Verilen Cevapların Dağılımı	83
3.8.3. İş Tatmini Ölçeğinde Yer Alan Sorulara Verilen Cevapların Dağılımı	87
3.8.4. Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi ve Bu İlişkiyi Etkileyen Faktörlerin Araştırılması	90
3.8.4.1.Örgütsel Unvana Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi	91
3.8.4.2. Cinsiyete Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi	99
3.8.4.3. Yaşa Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi.....	101

3.8.4.4. Kıdeme Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş	
Tatmini İlişkisi	105
3.8.4.5. Çalışma Yerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve	
İş Tatmini İlişkisi	109
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	113
4.1. Sonuç	113
4.2. Öneriler	117
4.3. Araştırmacılara Öneriler	118
KAYNAKÇA	119
EK: ANKET	136
ÖZET	140
ABSTRACT	141

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Cinsiyet Dağılımı	80
Tablo 3.2.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaş Dağılımı.....	80
Tablo 3.3.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdem Dağılımı	81
Tablo 3.4.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Unvan Dağılımı	81
Tablo 3.5.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Görev Yeri Dağılımı.....	82
Tablo 3.6.	Hizmet İçi Eğitim Ölçeği Frekans Dağılımı	84
Tablo 3.7.	İş Tatmini Ölçeği Frekans Dağılımı	88
Tablo 3.8.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Hizmet İçi Eğitim Algılarının İş Tatminlerine Etkisi	91
Tablo 3.9.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Ularının Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi	92
Tablo 3.10.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Unvanlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki.....	98
Tablo 3.11.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Cinsiyetlerinin Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi	99
Tablo 3.12.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Cinsiyetlerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki.....	101
Tablo 3.13.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaşlarının Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi	101
Tablo 3.14.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaşlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki	105
Tablo 3.15.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdemlerinin Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi	106
Tablo 3.16.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdemlerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki.....	109
Tablo 3.17.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Çalışma Yerlerinin Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi	110
Tablo 3.18.	Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Çalışma Yerlerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki.....	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Hizmet İçi Eğitimin Değişen Amaçları.....	7
Şekil 1.2. Eğitim Süreçleri Modeli.....	14
Şekil 1.3. İhtiyaç Analizi Süreci İçin Bir Model.....	15
Şekil 1.4. Hizmet İçi Eğitim Çıktıları Modeli.....	18
Şekil 1.5. Hizmet İçi Eğitim Algısı ve Eğitim Çıktılarının İşyerine Transferi Modeli.....	29
Şekil 2.1. Örgüte Sistemsel Bakış.....	32
Şekil 2.2. Örgütsel Geri Çekilmenin Sebepleri, Tepki Seçimine Etkileri ve Davranışsal Ailesi.....	40
Şekil 2.3. İhtiyaçlar Hiyerarşisinde Yer Alan İhtiyaçların İş Dışında ve İşyerinde Tatmini	54
Şekil 2.4. Beklenti Modeli (Lawler&Porter).....	57
Şekil 2.5. İş Özellikleri Modeli	59
Şekil 2.6. Özdeğerleme Ölçütleri, İş ve Yaşam Tatmini	64
Şekil 3.1. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	72

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Unvanlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı.....	93
Grafik 3.2. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Unvanlarına Göre İş Tatmin Düzeyi.....	96
Grafik 3.3. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaş Gruplarına Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı	102
Grafik 3.4. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaş Gruplarına Göre İş Tatmini Düzeyi.....	103
Grafik 3.5. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdemlerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı.....	107
Grafik 3.6. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdemlerine Göre İş Tatmini Düzeyi.....	108

GİRİŞ

Bilgi Çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıl; beraberinde getirdiği küreselleşme, demografik değişiklikler, teknolojik gelişim ile yenilik oranındaki ve bilgi birikimindeki artış olgularının da etkisiyle, örgütler arası rekabeti daha yoğun bir hale getirmiştir.

Hızla değişen bir çevre ve çetin rekabet koşulları altında faaliyet gösteren örgütlerin ayakta kalabilmeleri, sahip oldukları mali, fiziksel ve beşeri kaynakları etkin ve verimli bir biçimde kullanmalarına bağlıdır.

Genelde örgütler, özelde hizmet sektöründe yer alan örgütlerde müşteriye sunulan ürün/hizmet kalitesinin temel belirleyicisi beşeri sermayeleri olmaktadır.

O halde, çevreden gelen sürekli gelişim baskılarıyla başa çıkabilmek için beşeri sermayenin yeni bilgi ve becerilerle donatılması, değişikliklere uyarlanması ve gelecekte meydana gelebilecek gelişmelere hazırlıklı olması gerekmektedir. Hizmet içi eğitim, beşeri sermayeyi bu anlamda geliştirecek bir insan kaynakları yönetimi uygulamasıdır.

En geniş anlamıyla hizmet içi eğitim, bireylerin ya da iş gruplarının örgütte halihazırda yüklendikleri ya da ileride yüklenecekleri görevleri daha etkili ve başarılı yapabilmeleri için onların mesleki ufuklarını genişleten, bilgi, düşünce, rasyonel karar alma, davranış ve tutum, alışkanlık ve anlayışlarında olumlu değişimler yapmayı amaçlayan ve nihayetinde işgörenlerin bilgi, görgü ve becerileri artıran eğitsel eylemlerin tümüdür (Sabuncuoğlu, 2000: 110-111).

Örgütteki hizmet içi eğitim uygulamaları, nitelik ve nicelik olarak yeterli ise örgütsel ve bireysel performans ölçütlerinde artış sağladığı gibi işgörenin iş tatminini de etkiler.

En genel anlamda bireyin işe karşı geliştirdiği olumlu bir tutum olarak tanımlanabilen iş tatmini (Robbins,1998: 151), işgöreni örgüte ve işine

bağladığı gibi işgörenin zihinsel ve fiziksel sağlığını etkileyen çok önemli bir örgütsel tutumdur.

Yazında gerek hizmet içi eğitim, gerekse iş tatmini üzerinde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte, hizmet içi eğitim algısı ile iş tatmini arasındaki ilişki üzerine yapılmış bir çalışmaya Social Sciences Index'te rastlanmamıştır. Bu çalışmanın yazındaki bu boşluğu doldurmak için bir adım teşkil etmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı, örgütlerde hizmet içi eğitim algısının iş tatminini ve kişisel değişkenlerin iş tatmini ve hizmet içi eğitim algısını etkileyip etkilemediğini test etmek ve varsa bu etkinin değişkenlere göre ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır.

Bu çalışmanın birinci ve ikinci bölümlerinde hizmet içi eğitim ve iş tatmini kavramları ele alınmış, işgörenlerin hizmet içi eğitim algıları üzerinde durulmuş ve iş tatmininin örgütler için önemi açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde ise Türkiye'de faaliyet gösteren kamusal sermayeli bir bankada yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmektedir. Araştırma yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Bu bölümde işgörenlerin hizmet içi eğitim algısının iş tatmini düzeyi üzerindeki etkisi incelendikten sonra kişisel özelliklerinin (cinsiyet, yaş, kıdem, pozisyon ve çalışma yeri) hizmet içi eğitim algısı ve iş tatmini ilişkisi üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM: HİZMET İÇİ EĞİTİM

1.1. EĞİTİM

Eğitim, iki veya daha çok insanı, önceden belirlenen amaçlara uygun olarak, aralarında iletişim kuracak, karşılıklı bilgi alışverişinde bulunacak ve etkileşim sağlayacak şekilde birbirlerine bağlayan bir süreçtir (Mialaret, 2001: 7). Bu anlamda eğitim, okul çerçevesinin dışına taşar (Örücü, Topaloğlu ve Öngören, 2002: 88), her durumda ve her yaşta gözlenebilen bir olay olarak kabul edilir (Mialaret, 2001: 7). Eğitimin özünde bilgi ve beceri kazanımı yer aldığı içindir ki eğitim insanlık tarihi kadar eskidir (Fındıkçı, 1999: 229).

Eğitim, insanın doğumuyla başlayıp ölümüyle biten bir kavram oluşturma (Alkan vd., 1998: 2) ve değişim sürecidir (Sabuncuoğlu, 2000: 110). Bir başka deyişle, eğitim, bireylerin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Gürsoy, 2006: 3). Bunun yanında eğitim, yatay ve dikey düzeyde bilgi kapasitesini artıran, yetenek ve becerileri geliştiren, düşünce yapısını besleyen bir değişim olgusu olarak da değerlendirilebilir (Örücü, Topaloğlu ve Öngören, 2002: 88).

Eğitim insanı bireyselleştirir ve sosyalleştirir (Ayhan, 1997: 19). Bu açıdan bakıldığında, eğitim sistemlerinin toplumsal ve ekonomik sistemlerle bütünleşik bir yapı gösterdiği, eğitimin bireysel olduğu kadar toplumsal işlevlerinin de olduğu söylenebilir (Maclean ve Ordonez, 2007:124). İnsan ve toplumun kendini yeniden üretmesinde eğitimin rolü yadsınamaz (Balay, 2004: 78).

O halde, eğitim “bireylerin kendileri için olduğu kadar içinde yaşadıkları toplumca tespit edilen sosyal ve ekonomik hedeflerin gerçekleştirilmesinde gerekli olan davranışları bilinçli bir şekilde oluşturma, geliştirme ve

uygulamalar için yapılan kasıtlı ve planlı öğrenme faaliyetleri” (Kazancı, 1989: 6) olarak yeniden tanımlanabilir.

Günümüzde eğitim, sadece zihinsel eğitim ve öğretimi değil, bireyin bütün yönleriyle gelişimini esas almaktadır. Bu anlamda eğitim, dengeli bir kişiliğe sahip, yaratıcılığı yüksek, karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlayabilen, bilgiyi transfer edebilen, içinde bulunduğu ortamı değiştirebilen bireyler yaratmayı hedeflemektedir (Mialaret, 2001: 10).

1.2. HİZMET İÇİ EĞİTİM

Hizmet içi eğitim, işgörene basit motor becerilerden ileri düzey yönetim becerilerine kadar çok geniş bir alanda beceri kazandırmaya yönelik (Kurt, 2000: 74) önemli bir insan kaynakları yönetimi uygulamasıdır (Dysvik ve Kuvaas, 2008: 140).

Hizmet içi eğitim, işgörenlerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek ve onları yeniliklere hazırlamak üzere yapılan bir eğitimidir (Örücü, Topaloğlu ve Öngören, 2002: 88).

Hizmet içi eğitim çoğu kez işletmeler tarafından finanse edilir, işletme amaçları doğrultusunda düzenlenir, uygulamaya dönük ve kısa sürelidir (Sabuncuoğlu, 2000: 111). Hizmet içi eğitim ile işgörenin iş ve mesleki yaşamda meydana gelen değişiklikler ve yeni durumlara uyumunu kolaylaştırmak amaçlanır (Uşun, 2004: 20). Bu sayede örgütlerin rekabetçi olmasını veya kalmasını sağlamak için, insan kaynağında toplanmış bilgiyi artırmak, üretmek ve çeşitlendirmek mümkün olacaktır (Miser, 2002: 56).

İşgörenin nitelikleri ile yaptığı işin gerekleri arasındaki dengenin işgören aleyhine bozulması durumunda, yeterlik yönünden işin gereklerini karşılayamayan işgören, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi ve etkin bir biçimde çalışmasına engel teşkil eder (Yaylı ve Temiraliyeva, 2006: 116).

Hizmet içi eğitim, bu engeli aşmak için en iyi ve etkili süreçlerden biridir (Örücü, Topaloğlu ve Öngören, 2002: 93).

Hizmet içi eğitim, örgütün ve işgörenin gelecekteki ihtiyaçlarının öngörülmesi halinde bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olarak da düzenlenebilir (Yüksel, 2003: 199). Çünkü hizmet öncesinde alınan eğitim ne kadar yeterli ve üstün olursa olsun, hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmedikçe işgörenlerin bilgilerinin eskimesi doğal ve kaçınılmazdır (Balay, 2000: 119). Önemli olan, eskiyen bu bilgileri bırakabilmek, aşabilmek ve kendini yeni bilgi ve becerilerle donatabilmektir (Fındıkçı, 1999: 240).

Özetle hizmet içi eğitim, bireylerin ya da iş gruplarının işletmede yüklendikleri ya da ileride yüklenecekleri görevleri daha etkili ve başarılı yapabilmeleri için onların mesleki ufuklarını genişleten, bilgi, düşünce, rasyonel karar alma, davranış ve tutum, alışkanlık ve anlayışlarında olumlu değişimler yapmayı amaçlayan bilgi, görgü ve becerileri artıran eğitsel eylemlerin tümüdür denebilir (Sabuncuoğlu, 2000: 110-111).

Hizmet içi eğitime katılan personel yetişkin bir insandır. Dolayısıyla, hizmet içi eğitim “yetişkinleri” konu alır (Mitchell, 2000: 19). Bu nedenle hizmet içi eğitim sürecinde yetişkin eğitiminin özellikleri dikkate alınır (Ültanır ve Ültanır, 2005:2).

Yetişkinler;

Bilinçli öğrenen kişi olarak kabul edilirler (Ültanır ve Ültanır, 2005:2).

Ancak öğrenmeye hazır olduklarında öğrenirler (Mitchell, 2000: 20).

Niçin öğrendiklerini bilmek isterler (Ültanır ve Ültanır, 2005:2).

Kısa zamanda öğrenmek isterler (Alkan vd., 1998: 213).

Bir işi en iyi kendileri yaptığı zaman öğrenir (Mitchell, 2000: 20) ve öğrendiklerini uygulamak isterler (Noe, 1999: 105).

Öğrenme temeli olarak kendi deneyimlerini kullanma ihtiyacı duyar (Ültanır ve Ültanır, 2005:2). Dolayısıyla kendilerine tanıdık olan konuları daha çabuk öğrenirler (Mitchell, 2000: 20).

Öğrenmek için farklı duyularını kullanırlar (Mitchell, 2000: 20).

Birbirlerini etkileyerek ve gözleyerek öğrenirler (Noe, 1999: 108)

Metodik ve sistematik bir biçimde öğrenirler (Mitchell, 2000: 20).

Anlamsız ve yararsız buldukları konuları öğrenmek istemezler (Alkan vd., 212).

Uygulama yaparak öğrenir (Mitchell, 2000: 20) ve hemen uygulayabileceği konuları öğrenmeyi isterler (Alkan vd., 1998: 212).

Hatalarından ders alır, kendi gelişmelerini izledikçe daha iyi öğrenirler (Mitchell, 2000: 20). Dolayısıyla yetişkinler, kendilerine eğitim sonuçları ile ilgili geri bildirimde bulunulmasını isterler (Noe, 1999: 107).

Kendilerine güvenildiği ve katılımı tercih edildiği durumda daha kolay öğrenirler (Ültanır ve Ültanır, 2005:2).

Yaş, özgeçmiş ve zihinsel kapasite yönünden heterojen bir gruptur, bu nedenle öğrenme şekil ve süreleri farklılık gösterir (Alkan vd., 1998: 212). Bu nedenle öğrenmeleri gereken konu kendilerine özel olarak aktarıldığında daha iyi öğrenirler (Mitchell, 2000: 20).

1.3. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN AMAÇLARI

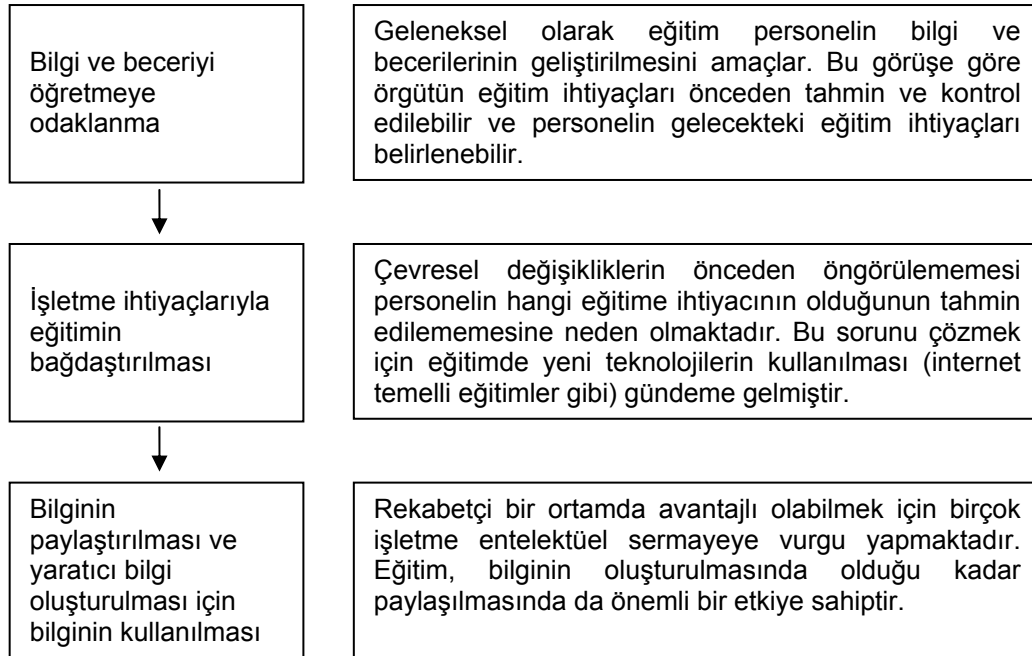
Hizmet içi eğitim; örgütlerde beşeri ve entelektüel sermayeyi elde tutmaya, geliştirmeye ve etkin kullanmaya yardımcı olarak örgütlerin rekabet gücünü ve performansını artırmaya yöneliktir (Bingöl, 2003: 199).

Örgüt açısından işgörenleri eğitmenin amacı, işgörenlerin kapasitelerinden tam olarak yararlanmak ve bu kapasiteyi daha da

yükselterek (Öztürk ve Seyhan, 2005: 123) örgütün çıktılarının nitelik ve niceliğini artırmaktır. Dolayısıyla, hizmet içi eğitim ile işgörenin eğitim sonucunda bilgi ve beceri edinmesinin ötesinde, davranışında değişiklik meydana getirmek (Örücü, Topaloğlu ve Öngören, 2002: 91) ve örgütün bir bütün olarak performansını artırmak hedeflenir (Kurt, 2000: 76).

İşgörenin potansiyelini gerek kendisi gerekse çalıştığı kurum için tüm boyutlarıyla ortaya çıkarmayı hedefleyen (Maclean ve Ordonez, 2007:131) hizmet içi eğitim, işgörenin işini iyi yapması için girdiler sağlayarak (Kurt, 2000: 76) verimini artıracaktır.

F W. Taylor'un "Eğer bir işgören işinde başarısız olmuşsa, ilk önce bunun yöneticisinin hatası olduğunu varsayınız: yönetici işgörene işini iyi öğretmemiştir." (1916) yargısından bu yana, örgütlerin hizmet içi eğitim anlayışlarında önemli paradigma kaymaları yaşanmıştır (Şekli 1.1). Günümüzde hizmet içi eğitim, işgörenin bilgi ve becerisini artırmanın ötesinde, bilgi paylaşımı ve entelektüel sermaye birikimini sağlayan bir araç olarak öne çıkmaktadır.



Kaynak: NOE, Raymond A.; *İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi*, çev. Canan Çetin, İstanbul, Beta Basım Yayın, 1. Baskı, 1999: 39-40.

Şekil 1.1. Hizmet İçi Eğitimin Değişen Amaçları

1.4. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN YARARLARI

Hizmet içi eğitime atfedilen önemin altında iki temel varsayım yatmaktadır. Bunlardan ilki, bilgi ve beceri eksikliklerinin hizmet içi eğitimle giderilmesi sonucunda firmanın verimlilik ve rekabet gücünün artacağı, ikincisi ise eğitim alan işgörenlerin değişimi yönetebileceği ve bu şekilde firmanın büyüyeceğidir (Bryan, 2006: 642).

Hizmet içi eğitimle işin gerekleri, mesleki bilgi ve meslek ahlakı açısından bilgilenen işgörenlerin ürettikleri ürün/hizmetin kalitesinin (Öztürk ve Seyhan, 2005: 138) ve işgücü verimliliğinin (Sieben, 2007: 398) artması beklenir. Örgütün diğer insan kaynakları politikası araçlarıyla desteklenen hizmet içi eğitimin sağladığı bireysel verimlilikteki artış, firma verimliliğini ve performansını da olumlu yönde etkileyecektir (Collier, Green ve Peirson, 2005: 714).

Çalışma ekonomisi alanında yapılan çalışmalar eğitim ve firma verimliliği arasında pozitif yönlü bir ilişkiye işaret etmektedir (Bryan, 2006: 635). Firma verimliliğindeki artış, rekabetçi üstünlük elde edilmesine olanak sağlayacaktır (Barutçugil, 2002: 54).

İş hayatı öncesinde alınan eğitim, niteliği ne kadar yüksek olursa olsun, işe yatkınlığı ve yetkinliği sağlayamadığı için yeterli değildir (Örücü, Topaloğlu ve Öngören, 2002: 91). Hizmet içi eğitim, mevcut işgörenlerin değişikliklere uyumunu kolaylaştırıp mesleki bilgilerini tazelerken; işe yeni başlayanların işi öğrenmesini (Yüksel, 2003: 201) ve kuruma uyum sağlamasını kolaylaştırır (Barutçugil, 2002: 54). Bu bakımdan hizmet içi eğitim, kurumun değişime karşı esnekliğini artırıcı bir yatırım olarak görülmektedir (Bingöl, 2003: 209-211).

İhtiyaçlara uygun olarak düzenlenen etkin ve kaliteli bir hizmet içi eğitim, işgörenlere nasıl bir sistem içinde çalıştığını ve nasıl daha iyi üretim yapacağını/hizmet sunacağını öğreterek (Noe, 1999: 39–40) öğrenme süresini kısaltır (Bingöl, 2003: 210 ve Barutçugil, 2002: 54).

Hizmet içi eğitim işgörenin becerilerini geliştirir (Çevikbaş, 2002: 30), iş bilgisi ve deneyimini artırır (Sabuncuoğlu, 2000: 115) ve işgörene yeterlik kazandırır (Çevikbaş, 2002: 30). Aynı zamanda gözetimi (Bingöl, 2003: 209), zaman ve verim kayıplarını, hataları ve bunlardan kaynaklanan maliyetleri (Barutçugil, 2002: 54), nihayetinde birim işçilik giderlerini (Collier, Green ve Peirson, 2005: 713) azaltır.

Hizmet içi eğitimin yararlarından biri de, örgütün kariyer sisteminin önemli bir bileşeni olarak (Yüksel, 2003: 202) kurum içi yükselmeleri desteklemesidir (Bilgin vd., 2007: 16). Bu anlamda hizmet içi eğitim; işgörenin kariyer fırsatlarını artırır (Sieben, 2007: 400), işgörene üst kademelere terfi olanağını (Bingöl, 2003: 211 ve Çevikbaş, 2002: 30) fırsat eşitliği çerçevesinde sunar (Yüksel, 2003: 202). Hizmet içi eğitimle örgüt; işgörenin gelişim ve ilerlemesini sağlarken gelecekte ihtiyaç duyacağı nitelikli işgücünü önceden şekillendirmiş olacaktır (Soysal, 2004: 122).

Hiyerarşik yapı içinde üst basamaklara doğru ilerleyen işgörenin sadece yükselebilmesi için değil, aynı zamanda yeni işinde başarı sağlaması için de eğitimden geçirilmesinde büyük yarar ve gerek vardır (Sabuncuoğlu, 2000: 111-112). Yani hizmet içi eğitim yükselmenin hem başlangıcında hem de sonucunda etken rol oynar.

İşgören açısından hizmet içi eğitim, teknik ve mesleki bilgiyi artırıp fiziksel ve davranışsal yetenekleri geliştirerek bir iş bulma ve işlerini koruma şansını artırır (Miser, 2002: 57). Bunun ötesinde, işgöreni örgüte bağlar, örgütle bütünleştirir, işgörenler arası sıkı işbirliği ve kaynaşma yaratır (Öztürk ve Seyhan, 2005: 127).

Örgüt yazınında yer aldığı anlamda rekabet ve performansa olan olumlu etkileri bir yana; rekabet, “insanın kendisiyle rekabeti” ve performans “insanın olabileceğinin en iyisi olma çabası” olarak tanımlandığında hizmet içi eğitimin örgütsel amaçların yanı sıra bireysel amaçlara ulaşmada da etkin bir araç olarak kullanılacağı açıktır.

İşgörenler hizmet içi eğitimi işverenin işveren-işgören ilişkisine dair gönderdiği bir mesaj olarak algırlar. İşgörene eğitim verilmesi, onun şahsına özel bir değer verildiği anlamına gelir. (Bingöl, 2003: 211).

İşgörenler bir yerde eğitimi kurumun onlara yatırım yapmak istemesi ve onları gözetmesinin bir vasıtası olarak görürler (Sieben, 2007: 400).

Eğitim alan işgörenler, işverenlerinin onları örgütün önemli üyeleri olarak gördüğü kanısına varırlar (Santos ve Stuart, 2003: 30). İnsanlar çalıştığı örgüt için önemli olduklarını hissettiklerinde; işletmeye karşı olumlu bir tutum içine girmekte (Bingöl, 2003: 209-211), örgütsel bağlılıkları artmakta (Sieben, 2007: 400), mesleki moral (Çevikbaş, 2002: 30) ve motivasyonları (Alkan vd., 1998: 49) ve dolayısıyla iş tatminlerinde artış gözlenmektedir (Örücü, Topaloğlu ve Öngören, 2002: 95).

Örgütsel bağlılığın artması, işgörenlerin işyerine uyumunu artırarak (Çevikbaş, 2002: 30) işgücü devrini (Barutçugil, 2002: 54) ve işi bırakma eğilimlerini azaltıcı bir etki yaratır (Sieben, 2007: 398).

Örgütsel bağlılık, işgörenin kurumun amaçlarını kabul etmesini kolaylaştıran bir faktördür (Balay, 2000: 18). Aynı amaç üzerinde uzlaşan işgörenler, örgütün kalıcılığını (Barutçugil, 2002: 54) ve sürekliliğini güvenceye alır (Bingöl, 2003: 209-211).

Hizmet içi eğitimin de etkisiyle iş tatmini sağlayan, moral ve motivasyonları yükselen işgörenler, müşteri tatminini sağlamaya daha istekli olacaktır (Altıntaş, 2000: 99). İşinin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılarak işinde yetkinliği arttığı için işgörenlerin ürettiği ve/veya sunduğu mal ve/veya hizmetin kalitesi artacaktır (Bakan ve Penpece, 2004: 327).

1.5. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN MALİYETİ

Örgütler, işe alımlarda en iyi adayı seçerken, o işgörenin “en iyi” olarak kalması için eğitime yatırım yapılması gerekir (Demirkaya, 2006: 8).

Örgütler, yasal zorunluluklar ayırık tutulursa, gelecekteki verimliliklerini artırmak için hizmet içi eğitime yatırım yaparlar (Collier, Green ve Peirson, 2005: 729). Yani, hizmet içi eğitime yatırım yapmanın temel güdüleyicisi, gelecekteki verimliliği artırma düşüncesidir.

İşverenler hizmet içi eğitimi “insana yatırım yapmanın” bir ölçüsü olarak değerlendirir. İnsana yapılan yatırım, örgüt için en önemli ve değerli yatırımdır (Örücü, Topaloğlu ve Öngören, 2002: 89). Bu nedenle, hizmet içi eğitim faaliyetleri, insan kaynaklarına yapılan uzun dönemli bir yatırım olarak algılanmalı; sürekliliğinin, tutarlılığının ve etkinliğinin korunması ve geliştirilmesi için çaba gösterilmelidir (Barutçugil, 2002:14).

Eğitime yatırım yapma kararı, örgütlerin yönetsel yapılarının eğitimin yararlığı algısına bağlıdır (Collier, Green ve Peirson, 2005: 711). Üst düzey yöneticiler eğitimin ne ölçüde yararlı olduğunu düşünürlerse, kurumun eğitim ve geliştirme bütçesi o ölçüde piyasaya göre yüksek olacaktır (Demirkaya, 2006: 8).

Üst yönetimin kısa ya da uzun vadeli bakış açısına sahip olması, eğitime yapılan yatırım tutarını etkileyen bir diğer unsurdur. Eğitim, sonuçları uzun vadede ortaya çıkan bir süreç olduğu için kısa vadeli bakış açısına sahip kurumlar eğitime ve dolayısıyla beşeri sermayeye gerekenden az yatırım yaparlar (Collier, Green ve Peirson, 2005: 711).

Eğitim bütçesi, örgütteki eğitim çabalarını gösteren önemli bir ölçüt olmakla birlikte, tek başına yeterli bir ölçüt değildir. Çünkü bir örgütün eğitime çok yatırım yapması demek o örgütün eğitim kalitesinin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir (Sels, 2002: 1295).

Gerek hizmet içi eğitim için örgütün katlandığı doğrudan maliyetler (eğitim yeri, eğitici, işgörenlerin yol ve konaklama ücretleri gibi) gerekse eğitime katılanların fiili olarak hizmet ya da ürün üretmemelerine karşılık ücret almalarından dolayı ortaya çıkan alternatif maliyeti (Sieben, 2007: 399) göz

önüne alınacak olursa, eğitimin oldukça maliyetli bir süreç olduğu söylenebilir.

Bu kadar maliyetli bir süreç olan eğitim, ekonomik kazanç beklentisiyle gerçekleştirilir (Collier, Green ve Peirson, 2005: 711). Hizmet içi eğitimin fayda-maliyet analizini yaparken örgütleri en çok düşündüren, hizmet içi eğitimin işgücü devir oranını artırması olasılığıdır (Sieben, 2007: 398).

Büyük ölçekli örgütlerde küçük ve orta ölçekli örgütlere nazaran hizmet içi eğitim daha sistemli bir biçimde yapılmaktadır (Storey, 2004: 112). Bunun bir sebebi eğitim sırasında işinin başında olmayan işgörenin yerini alabilecek personel sayısının, dolayısıyla esnekliğin, büyük kuruluşlarda daha fazla olmasıdır (Sels, 2002: 1282). İkinci sebep olarak KOBİ'lerin eğitimin yararlarını azımsamaları ve önemsiz görmeleri sayılabilir (Storey, 2004: 112). Üçüncü sebep ise küçük ve orta ölçekli firmaların eğitim alan işgörenlerinin büyük kurumlara transfer olacakları kaygısıdır (Bryan, 2006:637).

Örgütler genellikle hizmet içi eğitim gören ve bu şekilde bilgi ve becerilerini geliştiren işgörenlerin başka kurumlara transfer olacakları kaygısını taşırlar (Bryan, 2006: 636). Oysa yapılan araştırmalar, hizmet içi eğitimin işgücü hareketliliğine sebep olmadığını göstermektedir (Collier, Green ve Peirson, 2005: 727). Sieben'e göre genel konularda verilen hizmet içi eğitim, işgörenlerin diğer örgütlere transfer olmalarına da sebep olabilecekken, örgüte özel konulara yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri işgörenin örgüte bağlılığını artırarak işten ayrılma niyetini olumsuz yönde etkilemektedir (2007: 399).

Bir bütün olarak hizmet içi eğitim uygulamalarının maruz kaldığı en büyük yanlış yaklaşım, eğitimin bir lüks olarak görülmesi, ekonomik durgunluk ve kriz dönemlerinde, eğitim ve geliştirmenin bütçesinde kısıtlamaya gidilen ilk insan kaynakları yönetimi uygulaması olmasıdır (Sabuncuoğlu, 2007:626).

Hizmet içi eğitim uygulamalarının maruz kaldığı diğer bir yanlış yaklaşım ise, ölçme ve değerlendirmenin niteliksel olmaktan çok niceliksel olmasıdır.

Ölçme ve değerlendirme aşamasında ilk yanlış yaklaşım, “daha çok eğitim daha iyidir” mantığının bir sonucu olarak, örgütün eğitime verdiği önemin eğitime yapılan yatırımla (girdi) ölçülmesi, eğitim sonuçlarına veya eğitimin kalitesine yönelik bir ölçüme gidilmemesidir (Sels, 2002: 1280).

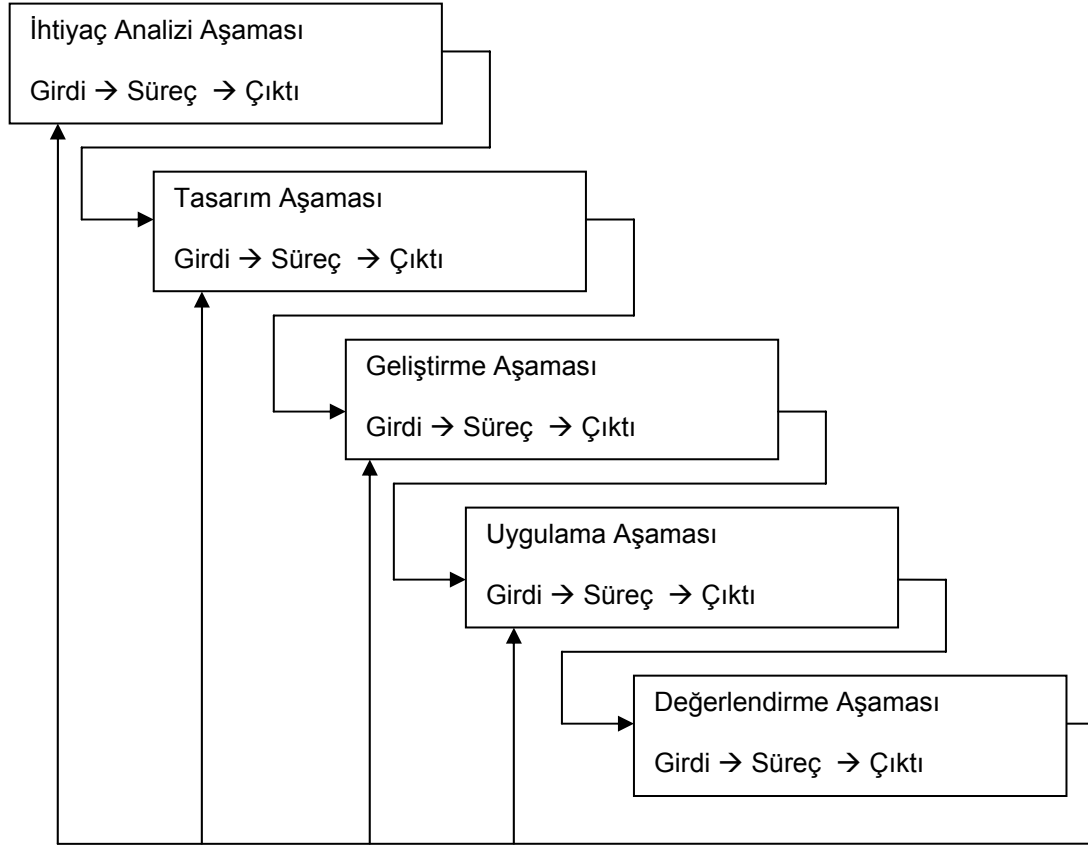
İkinci yanlış yaklaşım ise, kişi başı düşen eğitim rakamına gereğinden fazla önem atfedilmesi, bunun bir sonucu olarak da eğitilecek kişilerin sınıflara tıkiş tıkiş doldurulması ve örgüt politikaları doğrultusunda ihtiyaç duyulan beşeri sermayenin nasıl oluşturulacağını bulmaya yönelik bir yaklaşım geliştirilmemesidir (Stewart, 1997: 103).

Oysa ki hizmet içi eğitim sürecinin başarısı, eğitimle geliştirilen beceri ve yeteneklerin örgütün performansını ne kadar artırdığı ölçülerek bulunur (Collier, Green ve Peirson, 2005: 711).

1.6. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN AŞAMALARI

Bir hizmet içi eğitim programını ihtiyaç analizi, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan planlı ve sistemsel bir süreç olarak modellemek mümkündür (Goldstein ve Ford, 2002: 24).

Açık sistem yaklaşımını baz alan Eğitim Süreçleri Modeli’nde (Şekil 1.2) eğitimin birbiriyle karşılıklı stratejik ve mantıksal ilişkiler ağıyla bağlı olan ve birbirine sıkı sıkıya bağlı süreçlerden oluştuğı vurgusu yapılmaktadır (Sels, 2002: 1282).



Kaynak: SELS, Luc; “ ‘More is not Necessarily Better’: The Relationship Between the Quantity and Quality of Training Efforts”, *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 13, No. 8, December 2002: 1282

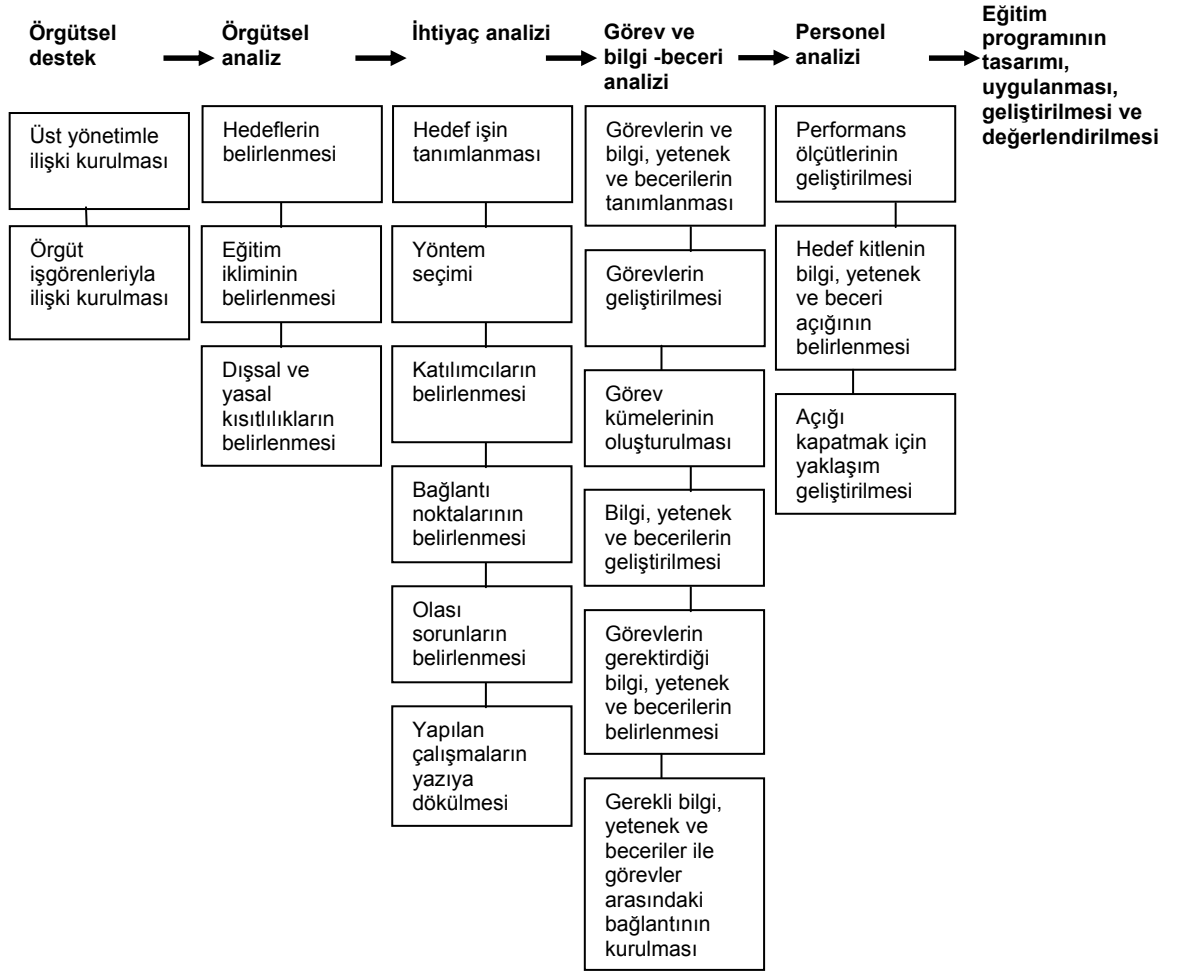
Şekil 1.2. Eğitim Süreçleri Modeli

1.6.1. İhtiyaç Analizi Aşaması

İhtiyaç analizi, hizmet içi eğitim vasıtasıyla çözülecek örgütsel sorunların önem sırasına göre belirlenmesi, ve bu amaçla veri toplanarak sebep-sonuç analizinin yapılması sürecidir (Sels, 2002: 1283-1284).

Bu sürece yöneticilerin, eğiticilerin ve personelin katılımı büyük önem taşır (Noe, 1999: 56).

Bu süreçte örgütsel analiz, ihtiyaç analizi, iş ve görev analizi, bilgi ve beceri analizi, performans analizi verilerinden yararlanılır (Goldstein ve Ford, 2002: 34-75). Sürecin basamakları, Şekil 1.3.’de özetlenmiştir.



Kaynak: GOLDSTEIN, Irwin L., FORD, Kevin J.; *Training in organizations*, Belmont-USA, Wadsworth, 4th Ed., 2002:35.

Şekil 1.3. İhtiyaç Analizi Süreci İçin Bir Model

1.6.2. Tasarım Aşaması

İhtiyaç analizi aşamasının çıktıları, tasarım aşamasının girdileridir. Bu aşamada eğitim ihtiyaçları, eğitim hedeflerine dönüştürülür. Bu hedefler; katılımcının bireysel hedefleri, öğrenme hedefleri, davranış hedefleri ve örgütsel hedefler olarak sıralanabilir (Sels, 2002: 1285).

1.6.3. Geliştirme Aşaması

Geliştirme aşaması, eğitim programının analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamaları arasındaki dinamik ilişkiler çerçevesinde şekillenen (Demirel, 2005:4), dinamik ve devamlılığı olan bir süreçtir (Gürsoy, 2006: 56). Bu aşamada tasarım aşamasının çıktıları olan hedefler doğrultusunda eğitimin konu ve içeriği, türü, yöntemleri, yazılı ve görsel materyaller, eğiticiler ve katılımcılar belirlenir ve geliştirilir (Çınkır, 2003: 96-101).

1.6.4. Uygulama Aşaması

Uygulama aşaması, eğitim programının önceden planlandığı gibi yürütülmesini kapsar. Eğitim etkinlikleri yürütülürken eğitimden sorumlu yöneticinin ve eğiticinin söz konusu eğitim faaliyetlerinin belirlenmiş eğitim gereksinimlerini yanıtlayacak biçimde gerçekleştirilmesini gözetmesi gerekir (Atılğan, 2005: 136).

Bu aşamada, geliştirme aşamasında eğitim görecektir işgörenin ihtiyaçlarına ve öğrenilecek konunun niteliğine göre belirlenen eğitim yöntem ve araçları uygulanır.

Hizmet içi eğitimde kullanılan araçlar yazı tahtası, projeksiyon cihazı, tepegöz, bilgisayar, flipchart, film gibi görsel ve işitsel araçlardır (Mitchell, 2000, Eittington, 1996).

Hizmet içi eğitim uygulamalarında en çok kullanılan eğitim yöntemleri ise şu şekilde sıralanabilir (Barutçugil, 2002, Eittington, 1996):

Düz anlatım

Tartışma

Demonstrasyon (gösterim)

Örnek olay

Rol oynama

T-grup (duyarlılık eğitimi)
 Evrak sepeti
 Grup çalışması
 Özyönetimli öğrenim
 Outdoor (açıkhava) eğitimleri
 Uzaktan eğitim

Hizmet içi eğitim uygulamalarında seçilen eğitim yöntemleri, eğitimin başarısını etkileyen çok önemli bir faktördür (Yüksel, 2003: 205). Bu bakımdan, eğitimde kazandırılmak istenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar göz önüne alınarak eğitim yöntemi seçimine gidilmelidir.

1.6.5. Değerlendirme Aşaması

Hizmet içi eğitimin başarısı ya da başarısızlığı, bir bütün olarak hizmet içi eğitim sürecinin başarısının yansımasıdır ve değerlendirme aşamasında ölçülür. Bu aşamada eğitim öncesi saptanan standartlar ile eğitim sonrasındaki durum kıyaslanmaktadır (Bilgin vd., 2007: 101). Değerlendirme aşamasında, eğitim süreci ya da eğitim çıktılarının değerlendirilmesine gidilebilir (Sels, 2002: 1283).

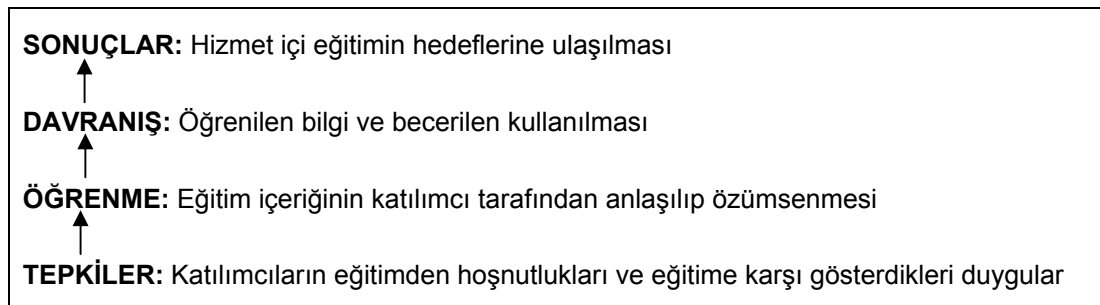
Değerlendirme, hizmet içi eğitimin nihai hedefi olan bireysel ve örgütsel bazda performans artışına ulaşp ulaşmadığını göstermesi açısından büyük önem arz etmektedir (Mitchell, 2000: 15). Eğitimin sonuçları ölçülememesi, eğitime gerekenden az ya da çok yatırım yapma riskini doğurur (Collier, Green ve Peirson, 2005: 711).

Eğitim, uzun vadede etkileri ortaya çıkan bir süreç olduğundan sonuçlarının kısa vadeli olduğu kadar uzun vadeli değerlendirilmesinin de yapılması gerekmektedir (Fındıkçı, 1999: 276).

Eğitim etkinliğinin uzun vadeli sonuçları değerlendirmek için Kirkpatrick'in 1960'ların başında geliştirdiği, örgütsel psikoloji alanında geniş

kabul gören Hizmet İçi Eğitim Çıktıları Modeli geliştirilerek kullanılabilir (Alliger ve Janak, 1989: 331).

Kirkpatrick'ın hizmet içi eğitim çıktıları modeli dört hiyerarşik çıktı düzeyini (aşamayı) ele alır: tepkiler, öğrenme, davranış ve sonuçlar (Şekil 1.4.).



Kaynak: ALLIGER, George M., JANAK, Elizabeth A.; "Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty Years Later", *Personnel Psychology*, No. 42, 1989: 335 ve NOE, Raymond A.; "Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness", *The Academy of Management Review*, Vol. 11, No. 4, Oct. 1986, p. 736.

Şekil 1.4. Hizmet İçi Eğitim Çıktıları Modeli

Kirkpatrick'ın modelinin üç temel varsayımı bulunmaktadır, bunlar şu şekilde sıralanabilir (Alliger ve Janak, 1989: 331-332):

Aşamalar, elde edilen bilgideki artışa paralel bir biçimde sıralanmıştır,

Aşamalar birbirlerine sebep-sonuç ilişkisiyle bağlıdır,

Aşamalar birbirleriyle pozitif korelasyon içindedir (Alliger ve Janak, 1989: 331-332).

Günümüzde eğitim çıktılarının ölçme ve değerlendirmesinde en çok kullanılan yöntem olan (Santos ve Stuart, 2003: 28) Kirkpatrick'ın modeline uygun olarak, eğer tasarım aşamasında eğitimin hedefleri açıkça ortaya konmamışsa eğitimin sağlıklı bir biçimde değerlendirilmesi de mümkün olmayacaktır. Bununla birlikte, değerlendirme aşamasında yapılan

değerlendirmeler, daha sonra düzenlenecek hizmet içi eğitim programları için geri besleme niteliğindedir (Çınkır, 2003: 104).

Açık sistem yaklaşımı uyarınca hizmet içi eğitim süreci, kendini yenileyerek tekrarlayan bir süreçtir. Dolayısıyla, hizmet içi eğitim uğraşlarının başarılı olabilmesi için bu çabaların sürekli olması gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 2000: 115).

Eğitim faaliyetleri, insan kaynakları faaliyetlerine girdi verirken bu faaliyetlerden çıktı alır. Bu bağlamda, örgütün eğitim politikası üst yönetimin katılımı ve insan kaynakları biriminin koordinasyonu ile gerçekleştirilmeli ve eğitim planlaması, katılımcıların kariyer planlaması ile ilişkilendirilerek örgütün insan kaynakları planlamasına paralel bir biçimde yapılmalıdır (Barutçugil, 2002: 67-69).

1.7. HİZMET İÇİ EĞİTİM TÜRLERİ

Hizmet içi eğitim sürecinin tüm aşamaları için, eğitim programlarını çeşitli kriterlere göre gruplandırmak mümkündür. Bu bağlamda, hizmet içi eğitim; uygulama yerine göre kurum içi ve kurum dışı eğitim (Bryan, 2006: 638) olarak gruplandırılır. Uygulama zamanına göre hizmet içi eğitimi iş başında ve iş dışında eğitim (Ivanchevich ve Matteson, 1993: 735) olarak gruplamak mümkündür. Amacına göre ise oryantasyon eğitimi, değişikliklere uyum eğitimi, bilgi tazeleme eğitimi ve üst düzey görevlere hazırlama eğitimleri (Yüksel, 2003: 200) olarak gruplandırılabilir.

1.7.1. Uygulama Yerine Göre Hizmet İçi Eğitim

Kurum içinde hizmet içi eğitim, örgüte özgü sorunların tartışıldığı ve işgörenin bu sorunların çözümü doğrultusunda yetiştirildiği, iş dışında düzenlenen eğitim çalışmalarıdır (Bilgin vd., 2007: 17). Kurum içi eğitim,

eğitim verilen grubun eğitim gereksinimleri ve örgüt kültürüne uyumlu olması ile katılımcılar üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Çınkır, 2003: 97).

Kurum içerisinde yapılan eğitimlerin katılımcıları; kurumun işgörenleri, yani türdeş bir gruptur, bu durum işletme içi problemleri çözmede önemli faydalar sağlar (Bilgin vd., 2007: 17). Bununla birlikte, kurum içi eğitimde katılımcı hala örgüt içinde olacağından, eğitim süresince iş stresi ve iş yükü ile bağlantısını kesemeyeceği gözden kaçırılmamalıdır (Çınkır, 2003: 98).

Kurum dışında yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarında, farklı örgütlerden işgörenler; değişik sürelerde, eğitim ve mesleki gelişim amacıyla kendi kurumları dışında herhangi bir eğitim merkezinde bir araya gelirler (Çınkır, 2003: 97). Böyle heterojen gruplarda bilgi, beceri ve tecrübeleri karşılıklı olarak tartışma olanağı bulacak olan işgörenin ufkunu genişletme olanağı doğar (Bilgin vd., 2007: 17).

Bryan yaptığı çalışmada yönetici eğitiminin kurum dışında yapılmasının kurum içi eğitime nazaran firma performansına daha yavaş ama sürekli bir etki yaptığını tespit etmiştir (2006: 655). Diğer yandan, kurum dışında verilen eğitimde teori ile uygulama arasında bir takım boşluklar doğabilecektir (Çınkır, 2003: 98).

1.7.2. Uygulama Zamanına Göre Hizmet İçi Eğitim

Eğitimin uygulama zamanına göre, iş başında eğitim – iş dışında eğitim olarak gruplamak mümkündür.

İş başında eğitim, işgörelere belli görevlerin verilmesi ve deneyimli iş arkadaşları ya da ilk kademe yöneticilerini gözlemleyerek söz konusu işi öğrenmelerini içerir (Goldstein ve Ford, 2002: 281). İşbaşında eğitim, eğiticiyle katılımcının birebir temasta olduğu bir eğitim şeklidir (Goldstein ve Ford, 2002: 281).

İş başında eğitim, eğitime katılan işgörenlerin, işyerinde eğitildiklerinde kazandıkları bilgi ve becerileri işlerine aktarırken daha az kayıp vereceklerini öngörür (Ivanchevich ve Matteson, 1993: 735).

İşbaşında eğitimin sayılan avantajlarının yanı sıra, bir dizi sınırlılığı da vardır: Öncelikle, iş başında eğitime belli bir finansal kaynak ayırmalar da işletmeler bu eğitimin alternatif maliyetlerine katlanmak zorunda kalırlar (Sieben, 2007: 399).

İşgörenler işi öğrenmeden önce bile stres dolu bir durumda konumlanacaklarından, bu durum iş kazalarına ya da işgörenin işle ilgili zayıf ön tutumlar geliştirmesine neden olabilmektedir (Ivanchevich ve Matteson, 1993: 736).

İşbaşında eğitim iyi yapılandırılmamışsa işbaşında eğitimin etkinliği azalır (Noe, 1999: 193). Örneğin, işgörenlerin eğitildiği alanlar genelde kalabalıksa, eğitim alanı genişse ve eğitilen sayısı çoksa; eğiticinin işgörenlerin performansını gözlemesi zorlaşmakta, eğitimin performansı azalmaktadır (Ivanchevich ve Matteson, 1993: 736).

Sonuç olarak, iş başında eğitim ancak planlanmış ve standartlaştırılmışsa (Noe, 1999: 193), bu eğitimle katılımcıya aktarılabilecek beceriler üzerinde çabuk ustalık sağlanacak becerilerse, eğitimi verecek olan deneyimli işgörenin eğiticilik vasfı varsa, ilgili konuda gerekli bilgi ve beceriye sahipse ve bu eğitime yeterli vakit ayırabiliyorsa başarılı olabilir ve öğrenilenlerin örgüte transferi gerçekleştirilebilir (Goldstein ve Ford, 2002: 282).

Kişinin kurum içinde veya dışında işyerinin dışındaki bir ortamda eğitsel çalışmalara katılması ise iş dışında eğitimidir (Bilgin vd., 2007: 16). İş dışında eğitimin temel iki avantajı, işgörenlerin iş baskısından kurtulduklarında öğrenmeye daha iyi güdüleniyor olmaları (Ivanchevich ve Matteson, 1993: 736) ve işbaşında eğitime nazaran teorik bilgilerin aktarılmasına daha elverişli olmasıdır (Çınkır, 2003: 98).).

Bununla birlikte iş dışında eğitim, iş başında eğitime göre eğitim materyali, eğiticilerin ücreti ve eğitim programı hazırlama açısından daha fazla zaman ve finansal kaynak gerektirir (Noe, 1999: 193).

1.7.3. Amacına Göre Hizmet İçi Eğitim ve Yönetici Geliştirme

1.7.3.1. Amacına Göre Hizmet İçi Eğitim

Bir kişinin örgüte katılmadan önceki eğitimi ne kadar önemli ve yeterli olursa olsun örgüt içinde de hizmet içi eğitime gereksinim vardır (Örücü, Topaloğlu ve Öngören, 2002: 90). Hizmet içi eğitim amacına göre işe alıştırmaya eğitimi, değişikliklere uyum eğitimi, bilgi tazeleme eğitimi ve üst düzey görevlere hazırlama eğitimleri olarak gruplandırılabilir.

Sosyalleştirme eğitimi (Yüksel, 2003: 200), hizmet öncesi eğitim (Bilgin vd., 2007: 15), işe başlatma ve uyum eğitimi (Fındıkçı, 1999: 245), oryantasyon eğitimi gibi isimlerle de anılan işe alıştırmaya eğitimi, işe yeni başlayanların işe, işin gerektirdiği yetki ve sorumluluklara, iş arkadaşlarına, kurum iklim ve kültürüne alışmalarını sağlayan kısa süreli bir eğitimidir (Yaylı ve Temiraliyeva, 2006: 96).

İşe alıştırmaya eğitiminde temel amaç, hangi kademedede olursa olsun işgörenin kuruma uyumunu kolaylaştırmak ve bir an önce kurumun değerlerini paylaşmasını sağlamaktır (Fındıkçı, 1999: 245). Bu anlamda işe alıştırmaya, işe alma kadar önemlidir.

İşe alıştırmaya eğitiminde kuruma yeni katılan işgörene yürüteceği işin koşulları (çalışma saatleri, ücret, eğitim, yükselme olanakları, disiplin gibi) ve uyacağı kurallar ile sağlanan sağlık, iş güvenliği, iş dinlenmesi gibi olanaklarla ilgili işgöreni sıkmayacak kadar az, fakat beklentilerine karşılık verecek kadar doyurucu bilgiler verilmesi gerekir (Yaylı ve Temiraliyeva, 2006: 98-99).

Değişime uyum ve bilgi tazeleme eğitimleri, işgörenlerin istihdam edilebilirliğini artıracak yetenek ve becerilerini geliştirmeleri amacıyla onlara olanak sunmaktadır (Anafarta, 2001: 4).

İşini ve mesleğini icra eden bireyler, teknolojik değişikliklere uyum sağlamak için sürekli öğrenmek zorundadır (Maclean ve Ordonez, 2007:126). Değişime uyum eğitimi, işgörenin yapmakta olduğu işi daha iyi yapabilmesi için; yasal düzenlemelerde, örgütün teknolojik yapısında ve benzeri hususlarda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamasına yönelik olarak düzenlenir (Yüksel, 2003: 200). Değişime uyum eğitiminin temel varsayımı, değişim sürecinde insanları yeniden eğiterek birey ve toplumları yeni koşullara uyumlu hale getirmenin mümkün olduğudur (Balay, 2004: 66).

Okullarda alınan eğitim, bireyi meslek sahibi yapabilir ancak bilgilerinin eskimesinin önüne geçemez (Maclean ve Ordonez, 2007:135). Bu açığı kapamayı hedefleyen bilgi tazeleme eğitimi, işgörenin dağarcığındaki bilgilerin kullanım alanını genişletmeyi ve işgörene unuttuklarını hatırlatmayı, bu şekilde işgörenin performansındaki muhtemel azalmaların önüne geçmeyi amaçlar (Yüksel, 2003: 199-202).

İşgörenler işleri daha iyi yapmak istedikleri gibi işlerinde gelişmek ve yükselmek de isterler (Anafarta, 2001: 11). Değişime uyum ve bilgi tazeleme eğitimleri gelişme ihtiyacını gidermeye yönelik iken, üst düzey görevlere hazırlama eğitimleri, yükselme amacına hizmet eder.

İçeriden terfi politikası izleyen işletmelerde kariyer yolları ve haritaları çerçevesinde işgörelere yönelik olarak üst düzey görevlere hazırlama eğitimleri düzenlenir (Eren, 2003: 385). Bu eğitimler, yönetici geliştirme kapsamında değerlendirilebilir (Palmer ve Winters, 1993: 122). Yönetisel işler kurumdaki diğer işlere nazaran daha açık uçlu olarak kabul edilirler. Yani yönetisel işler genellikle önceden tanımlanmış belirli işler değildir ve inisiyatif almak gerektirir (Katz ve Kahn, 1977: 345–346). Dolayısıyla yönetici geliştirme seviyesindeki eğitimlerin yoğunluğu problem çözme, karar verme,

liderlik, kişisel ilişkiler, iletişim, insan kaynakları yönetimi ve benzeri alanlarda gerçekleştirilir (Ivanchevich ve Matteson, 1993: 735).

1.7.3.2. Yönetici Geliştirme

Günümüzde işyeri ve işgücünün değişen doğası, örgütlerde yöneticilik ve liderliğin etkili bir biçimde ifa edilmesi ihtiyacına işaret etmektedir. İşler karmaşıklaştığı ve rekabet keskinleştiği ölçüde, işyerlerinde takım bazlı çalışmalar artmakta ve yöneticiler daha çok ve daha eğitilmiş insanla çalışmak durumunda kalmaktadır (Collins ve Holton, 2004: 220). İşgörenlerin eğitim düzeyinin artması, yetki devri ve personel güçlendirmenin önem kazanması, yöneticilerin işgücünü yönlendirmesi için yaratıcı düşünceye sahip olmasını beraberinde getirmektedir. (Goldstein ve Ford, 2002: 305).

Çalışma yaşamında yaşanan paradigma kaymasına koşut bir biçimde, günümüzde yöneticiler, işlerini iyi yapabilmek için problemleri fark edecek mantıksal-soyut düşünceye, araştırma ve uygulama bilgisine, sorunlara bireysel ve takım halinde çözüm üretmeye, bu çözümleri tasarlamaya ve uygulamaya yönelik becerilere ihtiyaç duymaktadır (Maclean ve Ordonez, 2007:125).

Bu noktada, yöneticinin hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilmesi (Balay, 2004: 67) ve stratejik vizyona sahip olması (Collins ve Holton, 2004: 220) büyük önem arz etmektedir. Yöneticinin yukarıda belirtilen lider yöneticilik özelliklerini eğitimle geliştirmesi mümkündür (Üçok, 2006: 7).

Yönetici geliştirme, örgütün stratejilerini gerçekleştirerek amaçlarına ulaşması için yönetsel kaynaklarının bilgi ve becerilerini sistematik ve bilinçli bir şekilde artırmayı amaçlayan (Jayawarna, Wilson ve Homan, 2004: 5) stratejik bir etkinliktir (Gray ve Mabey, 2005: 468). Yönetici geliştirme, yöneticinin/yönetici adayının kişiler ve koşullara ilişkin karmaşık ve çok yönlü yargılara ulaşabilme yeteneğini geliştirmeye (Hendry, 2006: 268),

yöneticilerin dünya görüşlerini ve davranışlarını şekillendirmeye, hatta örgütleri dönüştürmeye yöneliktir (Collins ve Holton, 2004: 220).

Örgütteki yöneticilerin yetkin olması; örgütün rekabet gücünü, etkinlik ve verimliliğini artırır, örgütün yenilikçi olmasını sağlar ve sonuç olarak rekabet gücünü artırıcı etki yapar (Gray ve Mabey, 2005: 467-468).

İşgörenlerinin yönetim ve liderliğe ilişkin yetersizlikleri olması ya da gelecekte böyle bir yetersizliğin olması ihtimali örgütlerde sıkça rastlanan bir sorundur (McCracken ve Winterton, 2006: 58). Bu sorun, örgütleri yöneticilerinin bilgi, beceri, bakış açısı ve yetkinliklerine yönelik eğitim çalışmaları düzenlemeye iterken (Collins ve Holton, 2004: 217) yöneticileri de hizmet içi eğitim olanakları hakkında bilgi sahibi olup işletme içerisindeki ve mesleğindeki gelişmeleri düzenli olarak izlemeye sevk etmektedir (Anafarta, 2001: 8).

Yönetici geliştirme; yöneticilerin iş tatminini artırmakta ve bir yerde onlara iş güvencesi sağlamaktadır (Bingöl, 2003: 209-211). Sieben'in yaptığı araştırmaya göre yönetici geliştirme kapsamındaki hizmet içi eğitim faaliyetleri, yönetici grubun daha az iş değiştirmesine neden olmaktadır (2007: 411).

İş odaklı, büyümeyi hedefleyen ve insan kaynakları yönetimini başarıyla uygulayan örgütlerin yönetici eğitimine daha çok önem verdiği ve bu eğitimleri daha etkili bir şekilde kullandığı bulunmuştur (Gray ve Mabey, 2005: 473). Araştırmacılara göre yönetici kademesinin hizmet içi eğitime alınması örgütlerin performansını artırmakta (Jayawarna, Wilson ve Homan, 2004:3), büyümesini sağlamakta (Bryan, 2006: 638) ve iflas olasılığını azaltmaktadır (Bryan, 2006: 638, Collier, Green ve Peirson, 2005: 728).

Yönetici geliştirmede hem örgütün hem de yöneticinin/yönetici adayının ihtiyaç, istek ve beklentilerinin karşılanması gerekir (Jayawarna, Wilson ve Homan, 2004: 6). Dolayısıyla, eğitimin örgütün yönetsel yapısı, yöneticilerin nitelikleri ve beklentileri, yapılan işin gereği, ekonominin ve

işkolunun koşulları dikkate alınarak örgüte özel olarak tasarlanması gerekir (Haneberg, 2005: 18). Bir başka deyişle, örgütlerin doğru kişiye, doğru zamanda, doğru yöneticilik eğitimi vermesi halinde yönetici geliştirme faaliyetleri değerli sonuçlar verecektir (Collins ve Holton, 2004: 240).

Örgüt açısından, firma ölçeği yönetici geliştirmenin tasarlanmasında önemli bir faktördür. Büyük ölçekli firmalar ve kamu kurum ve kuruluşlarında, yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri, KOBİ'lere nazaran daha sistemli ve yoğun olarak düzenlenmektedir (Gray ve Mabey, 2005: 468). Firma ölçeği, hizmet içi eğitimin kurum içi ya da kurum dışı düzenleniş oranını da etkilemektedir. KOBİ'ler genel olarak kurum içi eğitimleri ve özelde işbaşında eğitimi daha çok tercih etmektedirler (Gray ve Mabey, 2005: 471).

Yönetici geliştirmede çeşitli yaklaşımlar izlenebilir, bu yaklaşımları otokratikten demokrasiğe ve pasiften aktife doğru sıralamak mümkündür. Mintzberg'e göre (2004: 28) yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim programlarında üç yaklaşımdan söz edilebilir. Yazarın birinci nesil diye adlandırdığı yaklaşım, başkalarından öğrenmeyi baz alır. İkinci nesil yaklaşım ise öğrenme deneyimleri yaratmaya yöneliktir. Buna karşın, üçüncü nesil yaklaşım, yöneticilerin kendi deneyimlerinden öğrenmelerini esas alır.

Eğitim sonucunda bilgi ve beceriden çok tutum ve davranış değişikliği hedeflendiği için bu eğitimlerinde basit anlatıma dayalı yöntemlerden çok, katılımcıların aktif olarak eğitimin içinde yer aldıkları, yaşayarak öğrendikleri, öğretme değil öğrenme merkezli bir süreç oluşturulmalıdır (Fındıkçı, 1999: 259-260).

Yönetici geliştirme faaliyetleri, kurum içi düzenlenebileceği gibi; özel eğitim ve danışmanlık firmaları, üniversiteler, sanayi ve ticaret odaları, meslek birlikleri ve kamu kurum ve kuruluşları tarafından da düzenlenebilir (Storey, 2004: 115).

Eğitim konusu yöneticilerin hiyerarşik pozisyonları, eğitimi tasarlarken göz önüne alınacak bir diğer unsurdur. Bu bağlamda, sadece üst düzey

yöneticilerin değil, alt ve orta düzey yöneticilerin eğitimi örgüt için büyük önem arz etmektedir. Çünkü yöneticiliğe terfi ettirilen bir işgörenin işinde çok başarılı olması, onun muhakkak iyi bir yönetici olacağı anlamına gelmemektedir (Rue ve Byars, 2004: 4).

Alt ve orta düzey yöneticiler teknik eğitimlerin yanı sıra (Katz ve Kahn, 1977: 336) işletmecilik, kolaylaştırma, koçluk ve diğer örgütsel gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyarlar (Haneberg, 2005: 16).

Alt ve orta düzey yöneticilerin eğitimi, yöneticilerin öğrenmesinin yanında örgütün yöneticilerin deneyimlerinden öğrenmesini de kapsayan bir süreçtir (Haneberg, 2005: 16). Bu yönüyle, örgütten ayrılma/emekliye ayrılma durumunda yönetici ile birlikte yöneticinin yıllar içerisinde edindiği tecrübelerin de örgütten ayrılmasının önüne geçebilmek ve entelektüel sermayeyi korumak adına yönetici geliştirme büyük önem arz etmektedir.

Hizmet içi eğitim programlarına yönetici katılımı sağlanırken alt ve orta düzey yöneticilerin üst düzey yöneticilerle iletişiminin iki yönlü, yaratıcı ve açık bir iletişim haline getirilerek güçlendirilmesi, hizmet içi eğitim çıktılarının niteliğini artıracaktır (Haneberg, 2005: 17).

1.8. HİZMET İÇİ EĞİTİM ALGISI

Bu bölümde örgütlerde çeşitli yönetsel düzeylerde yer alan işgörenlerin hizmet içi eğitim algısı incelenecektir.

Algı geçmişe dönük bir süreçtir, algıya konu olan yaşanmışlık bugüne aittir ancak hafıza önceki yaşanmışlıkları hatırlar ve hatırlayamadığı boşlukları doldurarak algıyı oluşturur (Salancik ve Pfeffer, 1978: 228).

Hizmet içi eğitim algısı, işgörenin yaptığı kişisel bir değerlendirmedir (Clemenzen, 2001: 9). Değerlendirme başlıkları eğitim ortamı, yöneticilerinin eğitime verdiği destek, eğitim öncesi ve sonrası faaliyetler, eğitimin getirileri,

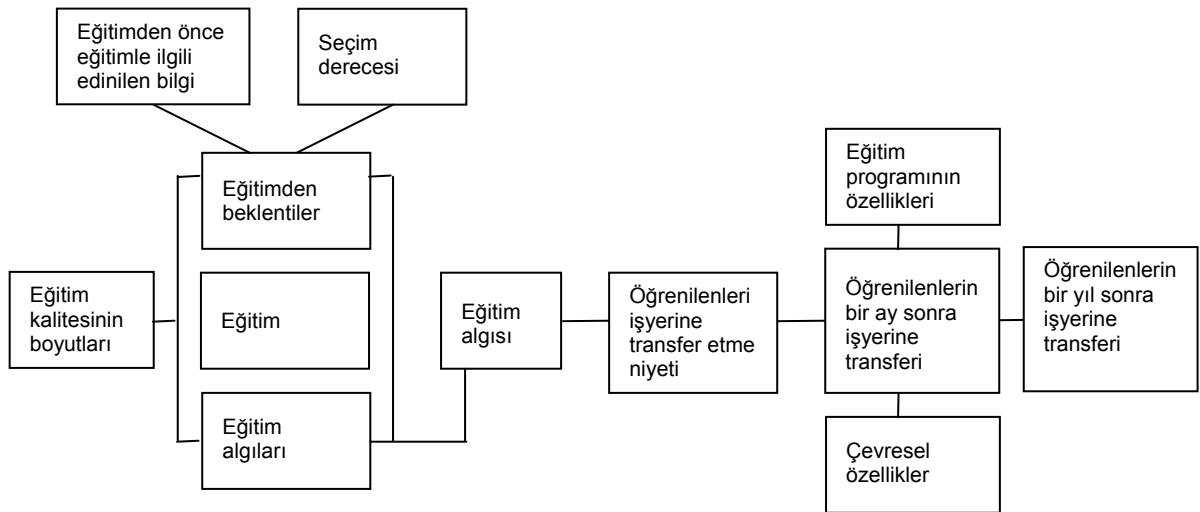
eğitimin önemi, eğitimin içeriği ve öğrenilenlerin iş yerine transfer edilebilirliği olarak sıralanabilir (Santos ve Stuart, 2003: 35-41).

İşgörenin hizmet içi eğitim algısının öğrenme ve davranış değişikliği üzerinde çok büyük etkisi vardır (Noe, 1986: 736). Bunun yanı sıra, hizmet içi eğitim, işgörenlerde faydalı olduğu algısını yarattığı ölçüde iş tatminini ve örgütsel bağlılığı artırıcı, dolayısıyla işten ayrılma niyetini azaltıcı olacaktır (Dysvik ve Kuvaas, 2008: 141).

Yazında, işgörenlerin algı, tutum ve deneyimlerinin eğitimin etkililiği üzerindeki etkilerine yönelik çok sınırlı sayıda çalışma vardır (Santos ve Stuart, 2003: 27). Bunlardan biri de Clemenz'in çalışması ve ortaya koyduğu modeldir.

Clemenz (2001)'in Hizmet İçi Eğitim Algısı ve Eğitim Çıktılarının İşyerine Transferi Modeli (Şekil 1.5) uyarınca, eğitim kalitesinin üç boyutu bulunmaktadır: eğitimle ilgili beklentiler, eğitimin kendisi ve eğitim algıları. Eğitimden önce eğitime dair edinilen bilgiler ve eğitimi işgörenin ne kadar tercih ettiği, eğitimle ilgili beklentileri; eğitimle ilgili beklentiler, eğitimin kendisi ve eğitim algıları, eğitim kalitesinin algısını belirlemektedir.

Eğitim kalitesinin algısı ise eğitimle edinilen bilgi ve becerilerin çalışma ortamına transfer edilmesine ilişkin niyeti belirlemektedir. Bu niyet doğrultusunda, eğitimin içeriği ve özelliklerinin ve çevresel faktörlerin de etkisiyle eğitim sonucu bilgi ve becerilerin transfer edilmesi süreci şekillenmektedir.



Kaynak: CLEMENZ, Candici E.; “Measuring Perceived Quality of Training in the Hospitality Industry”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburgh/Virginia, 2001: 52.

Şekil 1.5. Hizmet İçi Eğitim Algısı ve Eğitim Çıktılarının İşyerine Transferi Modeli

Bir başka deyişle, eğitim sonucunda öğrenme ve öğrenilenlerin işyerine transferi, ancak işgören eğitimle ilgili olumlu algılara sahip olduğu zaman ve eğitim sonucu edindiği bilgi ve becerileri uygulama yetisi ve motivasyonuna sahip olduğu zaman gerçekleşmektedir (Santos ve Stuart, 2003: 30).

Hizmet içi eğitim algısını etkileyen değişkenler; bireysel özellikler (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, iş tecrübesi, daha önceki işler), işin özellikleri (kıdem, çalışma saatleri, ücret, eğitim düzeyi ile iş gereklerinin örtüşüp örtüşmemesi) ve örgütün özellikleri (firmanın büyüklüğü, kamu ya da özel sektörde yer alması ve işkolu) olarak sıralanabilir (Sieben, 2007: 405).

Bunlara ek olarak, işgörenin hizmet içi eğitim algılarının şekillenmesinde önceki eğitim tecrübeleri, algılanan eğitim olanakları, örgüt kültürü ve üst yönetimin eğitime desteği de önemli rol oynar (Santos ve Stuart, 2003: 41).

İşgörenler, önceki eğitim deneyimleri olumluysa eğitimi olumlu algılayacak, olumsuz tecrübeleri fazlaysa algıları olumsuz olacaktır (Sabuncuoğlu, 2007:616). Bununla birlikte, işgörenlerin, eğitim olanaklarından kolaylıkla ve eşit bir biçimde yararlanabildiklerini düşünmesi hizmet içi eğitim algısını artıracaktır.

Hizmet içi eğitimi daha çok işe yeni başlayanları işe alıştırmak için ya da yasal zorunluluk gereği yürütülen bir faaliyet (Bryan, 2006: 636) olarak değerlendiren bir örgüt kültürünün eğitimin işyerine transferini kolaylaştırmayacağı açıktır (Santos ve Stuart, 2003: 37). Böylesi bir kurum kültürü, hizmet içi eğitimle ilgili olumsuz algıyı doğurur.

İşgörenlerin hizmet içi eğitim algıları insan kaynakları yöneticilerinin ve üst yönetimin algılarından çok farklı olabilir (Dysvik ve Kuvaas, 2008: 140). Eğer yöneticiler hizmet içi eğitim programlarına katılmazlarsa, eğitimin gereklilik ve yararına yapılan vurgu ne kadar çok olursa olsun, bu eğitim programları örgütün ihtiyaçlarını karşılayamadığı gibi işgörenlerin algılarının olumlu olması da beklenmez (Noe, 1999: 38).

İyi tasarlanmış hizmet içi eğitim programlarında yöneticilerin hizmet içi eğitim algılarının olumlu olması beklenir. Hizmet içi eğitim, yöneticiye kendini gerçekleştirme imkanı sunduğu gibi, olumlu hizmet içi eğitim algıları, yöneticilerin kendilerini örgüt için değerli ve önemli görmelerini sağlar ve iş tatminini artırır (Dysvik ve Kuvaas, 2008: 141).

Bunun tam tersi de geçerlidir: eğitime ilişkin olumsuz algıları olan yöneticinin beklentilerinin düşük seviyede olur ve bu da eğitime katılım sağlama yönündeki motivasyonunu olumsuz yönde etkiler (McCracken ve Winterton, 2006: 61).

“İşgörenlerin öğrenmelerinin önündeki en büyük engel, hizmet içi eğitime ilişkin olumsuz önyargılardır” diyen McCracken ve Winterton, bu olumsuz algıları şu şekilde sıralamaktadır (2006: 60-63):

İşgörenin halihazırda yeterli bilgi ve beceri birikimine sahip olduğu algısı,

İşgörenin eğitime ayıracağı zamanı özel hayatına ayırmasının daha anlamlı olduğu algısı,

Eğitimde öğrendiklerini işyerine transfer edemeyeceği algısı,

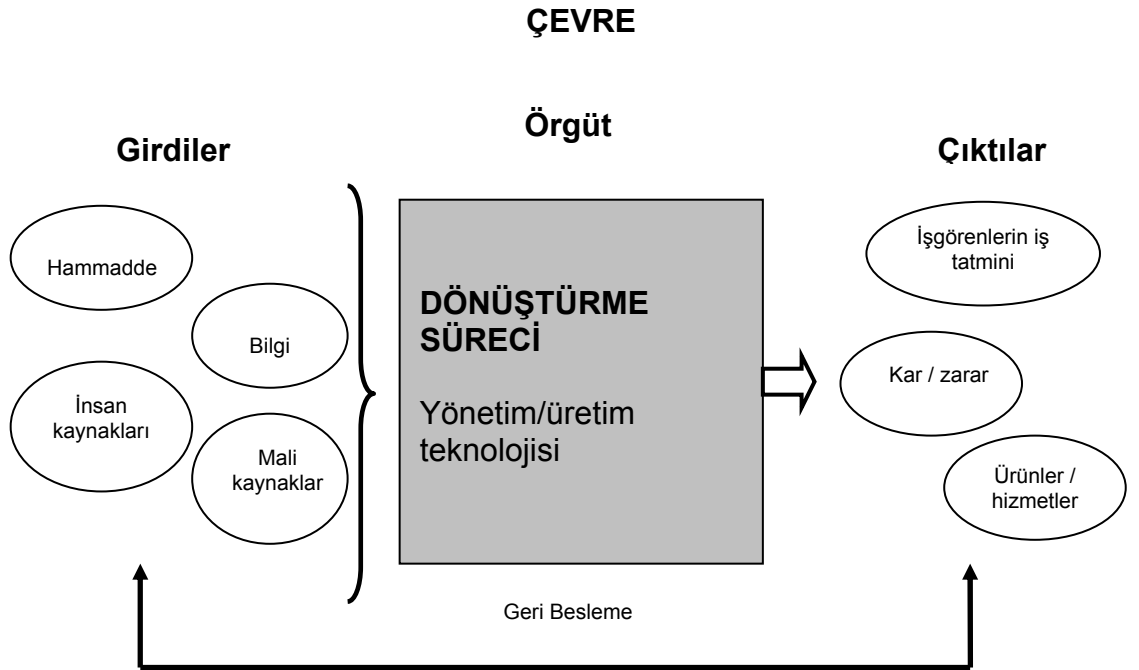
Eğitimin ödüllendirme ve terfi ile sonuçlanmayacağı algısı ve

Eğitim içeriğinin yöneticinin işi ve mesleğiyle bağlantılı olmayacağı algısı.

İKİNCİ BÖLÜM: İŞ TATMİNİ

2.1. TANIMI VE ÖNEMİ

Sistem yaklaşımına göre (Şekil 2.1), örgütler, temel olarak hammadde, bilgi, mali kaynaklar ve insan kaynakları girdilerinden ürün/hizmet, kar/zarar ve işgörenlerin iş tatmini çıktıları üreten açık sistemlerdir (Daft, 2000: 56). Burada en çok dikkat çeken nokta, örgütler için yaşamsal öneme sahip ürün/hizmet üretimi ve faaliyet sonucu elde edilen kar/zararın yanında işgörenlerin iş tatmininin yer alıyor olmasıdır.



Kaynak: DAFT, Richard L.; **Management**, Fort Worth, Dryden Press, 2000:56

Şekil 2.1. Örgüte Sistemsel Bakış

Bunun temel sebebi, insanların zorunlu olmadıkları zamanda bile çalışmak istemesi (Yazıcıoğlu ve Sökmen; 2007: 74), bir başka deyişle çalışmanın bir ihtiyaç olmasıdır.

İnsanlar belirli bir yaştan itibaren günlük yaşantılarının büyük bir bölümünü bir işte çalışarak geçirmekte ve zamanla iş, insan yaşamının ayrılmaz ve merkezi bir parçası haline gelmektedir (Aşan ve Erenler; 2008: 203). Zaman olarak insan yaşantısının önemli bir kısmını kapsayan iş, ekonomik anlamda da yaşam tarzını belirler (Uyguç vd.; 1998: 193). Bu nedenle iş tatmini önemli bir çalışma konusu olmuş ve birçok akademisyenin ilgisini çekmiştir (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 109). Yine bu nedenle işgörenlerin işlerine karşı geliştirdikleri tutumlardan doğan (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005: 117) iş tatmininin sağlanması, örgütlerin sosyal bir görevi olarak kabul edilmektedir (Kaya, 2007: 357)

Çağdaş yönetim kuramcıları, yönetimin birbirini tamamlayan iki amacından birinin hizmetlerin etkinliğini artırmak, diğerinin ise işgörenlerin iş tatminini sağlamak olduğu konusunda birleşmektedir (Tengilimoğlu, 2005: 24).

Buradan hareketle, işgörenlerin iş tatmini düzeylerinin düşük olduğu örgütlerin yükümlülüklerini tam olarak yerine getirmedikleri söylenebilir (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006: 39–40). Üstelik işletmeler kendi amaçlarını işgörenlerinin amaçları haline getirdikleri ölçüde başarılı olduklarından (Tengilimoğlu, 2005: 29), iş tatminsizliği, örgütün ve işgörenin amaçlarını gerçekleştirememesi anlamına da gelmektedir (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006: 50). O halde, bir örgütte koşulların bozulduğunu gösteren en önemli gösterge, iş tatmini düzeyinin düşük olmasıdır denebilir (Deniz, 2005: 295).

2.1.1. Tanımı

Evrensel bir konu (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 119) olan iş tatmininin tanımı ilk olarak 1911 yılında Taylor ve Gilbert tarafından “en az stres ve yorgunluk yaratacak bir yöntemle fabrikada çalışmak” olarak ifade edilmiştir (Yazıcıoğlu ve Sökmen; 2007: 74).

En genel anlamda bireyin işe karşı geliştirdiği olumlu bir tutum olarak tanımlanabilen iş tatmini (Özdevecioğlu vd., 2003: 130, Daft, 2000: 470, Robbins, 1998: 151), işgörenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluğu ifade eder ve işin özellikleri ile işgörenlerin beklenti ve istekleri kesiştiği zaman gerçekleşir (Keser, 2005: 78). İş tatmini, işin özelliklerine karşı işgörenin bireysel değerlendirmelerini içeren (Kim, 2005: 668, Yıldırım; 1995: 442) duygusal bir tepki olarak tanımlanabilir (Keser, 2005: 79, Çekmecelioğlu, 2005: 28).

İş tatmini, işgörenin işinin ihtiyaç, istek ve beklentilerini ne kadar karşıladığını gösteren istikrarlı bir yargı (Fisher, 2003: 760) olduğu kadar gelecekte örgütten elde etmeyi beklediklerinin bir değerlendirmesidir (Schmidt, 2007: 483).

Bir iş, bir örgüt ve işi ifa eden kişiye göre özelleşen pek çok görev, rol, sorumluluk, ilişki, fayda ve ödülünden oluşur. Dolayısıyla iş kavramı, işi oluşturan tüm bu birimlerin bütünleşmesini temel alan bir soyutlamadır (Locke, 1995: 123). Bu durumda iş tatmini, işin çeşitli yüzlerinden elde edilen tatmin ve tatminsizliklerin toplamıdır ya da ortalamasıdır denebilir (Hanisch, Hulin ve Roznowski, 1998: 476).

Bir başka deyişle, iş tatmini örgütsel rolden kaynaklanan girdiler (eğitim düzeyi, çalışma saatleri, işin yorucu/tehlikeli olması vb.) ile çıktılar (ücretler, yan ödemeler, örgütsel statü, yükselme olanakları, bağımsız çalışma, çalışma koşulları, yönetici ve iş arkadaşları ile ilişkiler vb.) arasındaki dengeye bağlıdır (Sousa-Poza ve Sousa-Poza, 2000: 519). Eğer işgörende çıktılar girdileri karşılıyor ya da aşıyor algısı oluşuyorsa iş

tatmininden, aksi takdirde tatminsizlikten söz edilebilir (Egan, Yang ve Bartlett, 2004: 283).

İş tatmini, daha ayrıntılı bir biçimde, içsel ve dışsal tatmin olmak üzere incelenebilir. Dışsal tatmin ücret, ekonomik ödüller, iş güvencesi gibi çalışmanın karşılığında elde edilen tatmini; içsel tatmin ise başarma, kendini gerçekleştirme, sosyalleşme, yeni çalışma yöntemlerine uyum sağlama gibi çalışma esnasında hissedilen tatmini ifade eder (Deniz, 2005: 311).

Buraya kadar yapılan iş tatmini tanımlarında üç ortak özellik dikkat çekmektedir:

İş tatmini işe verilen duygusal bir tepkidir, gözlemlenemez, ya bireyin gözlenebilir davranışlarından yorumlamak suretiyle bireye atfedilir yahut da işgörenin beyanına dayanır (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006: 40).

İş tatmini işgörenin beklentilerinin ne ölçüde karşılandığını gösterir (Efeoğlu ve Özgen, 2007: 240).

İş tatmini, işgörenin ücret, ödüllendirme, yönetim biçimi, iş arkadaşları gibi işin değişik özellikleri ile ilgili birbiriyle çelişik davranışlarını ifade eder (Aksu ve Aktaş, 2005: 480).

2.1.2. Önemi

İş tatmini, örgütsel davranış ve psikoloji alanlarında en çok incelenen tutumlardan biridir (Robbins, 1998: 142, Hanisch, Hulin ve Roznowski, 1998: 464, Deniz, 2005: 308).

İş tatminine atfedilen bu önemin altında, iş tatmininin motivasyon, işe bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel bağlılık, yaşam tatmini, zihinsel sağlık, ve performansı artırdığı; işe gelmeme, işgücü devri ve algılanan stresi azalttığı yönündeki bulgular yatmaktadır. Yani tatmin olmuş bir işgörenin daha etkili ve verimli (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı; 2005:

329), daha iyi çalışacağı (Daft, 2000: 471), başka bir deyişle, iş tatminsizliğinin işe gelmeme ve işgücü devri oranlarında artışa, dolayısıyla örgütsel performansta azalmaya sebep olduğu varsayılmaktadır (Sousa-Poza ve Sousa-Poza, 2000: 521).

Kuramsal olarak her ne kadar işgörenin iş tatmin düzeyi ile iş performansı arasında bir ilişkinin kurulabileceğine yönelik kanıtlar bulunsa da (Kim, 2005: 668), bu konuda yapılan araştırmaların büyük bölümü istatistiksel anlamda güçlü bir ilişkinin varlığına işaret etmemektedir (Efeoğlu ve Özgen, 2007: 240, Yüksel, 2002: 69). O halde tatminle performans arasında aynı yönde ve güçlü bir ilişkiden çok örgütteki yönetici ve işgörenlerin böyle bir ilişkinin var olduğu algısından bahsetmek daha doğru olacaktır (Fisher, 2003: 766).

Yapılan araştırmalara göre, iş tatmini, pek çok bireysel ve örgütsel kavram üzerinde etkili olmaktadır. Bireysel kavramlardan yaşam tatmini, yaşam kalitesi, tükenmişlik, psikolojik sağlık ilk akla gelenlerdir. Tatminin işgücü verimliliği, üretkenliği, işgücü devir oranı, devamsızlık ve işten ayrılma niyeti gibi pek çok örgütsel değişken üzerinde etkili olduğu, bilimsel çalışmalarda ortaya konmuştur.

İş tatmini, bir yerde, bir işgörenin işinden ne kadar mutlu olduğunun bir ölçüsüdür (Erdil vd., 2004: 18). İş tatmini, iş, yaşamın büyük bir kısmını kapsadığı ve çoğu insanın yaşamının merkezinde yer aldığı için yaşam tatminini (Rode, 2004: 1205, Tengilimoğlu, 2005: 27, Keser, 2005: 78) ve yaşam kalitesini etkiler (Kim, 2005: 668).

İş tatmini yüksek olan işgörenler bireysel amaçlarını gerçekleştirir, psikolojik tatmin elde eder, atalet ve başarısızlık duygularından uzak olur, sonuç olarak psikolojik sağlıklarını maksimize ederler (Aksu ve Aktaş, 2005: 480, Çarıkçı ve Oskay, 2004: 158). Üstelik iş tatmini, işgörenin kendisi ve ailesinin geleceği ile ilgili endişelerini azaltır (Aksu ve Aktaş, 2005: 481). Özetle, işgörenlerin iş tatminlerinin sağlanması, bireylerin ruhsal ve fiziksel

sağlıkları üzerindeki etkileri dolayısıyla toplumsal huzur ve mutluluğun sağlanması açısından önemlidir (Poyraz ve Kama, 2008: 147).

Tatmin düzeyleri yüksek olan işgörenlerin diğerlerine kıyasla sağlık durumlarının daha iyi olduğu ve daha az stres yaşadıkları (Efeoğlu ve Özgen, 2007: 240) saptaması, tükenmişlikle iş tatminin arasında doğrudan ve güçlü bir negatif ilişki olduğu savını desteklemektedir (Sabuncuoğlu, 2008: 37, Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005: 127) Öyleyse, iş tatmini, kişilerin başarılı, mutlu ve üretken olabilmelerinin önemli gereklerinden biridir denebilir (Gençay, 2007: 767).

Bireysel faydalarının yanı sıra, iş tatmini, işgörenlerin performansını, verimliliğini (Toker, 2007: 92), üretkenliğini artırırken (Daley ve Pope, 2004: 132), işe devamsızlık (Yüksel, 2002: 69), işten ayrılma niyeti (Acker, 2004: 69) ve işgücü devir oranı (Kaya, 2007: 356) ve hayal kırıklığını azaltmaktadır (Çekmecelioğlu, 2005: 28). O halde, bir örgütte iş tatmini düzeyinin yüksek olması, örgütsel etkililiğe (Daley ve Pope, 2004: 132) ve örgütün iyi yönetildiğine işaret eder (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006: 50). İşgörenlerin iş tatminlerini sağlamak bireysel performans değilse de örgütsel performans artırmada önemlidir denebilir (Hornsby ve Bishop, 2005: 281).

İş tatmini, örgütsel bağlılığı etkiler. İş tatmini düşük olan işgörenler ya daha çok tatmin sağlayabilecekleri bir işe geçerler ya da Adams'ın eşitlik teorisini destekler biçimde, isteksiz çalışırlar (Kaya, 2007: 356).

İş tatmini kurumsal vatandaşlık davranışını artırır (Fisher, 2003: 763) ve hizmet içi eğitim ile edinilen bilgi ve becerilerin işyerine aktarımını olumlu yönde etkiler (Egan, Yang ve Bartlett, 2004: 292). İş tatminin artırdığı işe bağlılık, iş ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmeyi ve öğrenilenleri işe yansıtmayı beraberinde getirecektir (Demirel, 2008: 82). Sonuç olarak, iş tatmini işgörenlerin örgütsel amaçlara istekli ve verimli bir biçimde katkı yapmalarını sağlar (Tengilimoğlu, 2005: 27).

Bunların yanı sıra, iş tatmini ile müşteri tatmini arasında aynı yönlü bir ilişkiden söz etmek mümkündür. İş tatmini düşük olan bir işgörenin müşteriye tatmin edici düzeyde hizmet sunması, müşteri tatminini sağlaması mümkün değildir (Toker, 2007: 93). Buradan hareketle, özellikle hizmet sektöründe iş tatmini ile müşteri tatmini arasında aynı yönde güçlü bir ilişki olması beklenir (Sousa-Poza ve Sousa-Poza, 2000: 521).

Bir çalışma ortamında işgören bir bireyin beklediği maddi ve manevi ödüllerin, gerçekleşenle aynı olması durumunda iş tatmini mümkün olmaktadır. Eğer gerçekleşen durum beklenenden daha düşük düzeyde kalıyorsa, bu durumda iş tatminsizliği gündeme gelmektedir (Erdil vd., 2004: 18). İş tatminsizliği, iş tatmininin tam karşıtı bir durum olarak düşünülmemelidir (Çarıkçı ve Oskay, 2004: 160).

İş tatminsizliği, işgörenin yaptığı işten hoşnutsuzluk duymamasına, işine karşı bıkkınlık ve isteksizlik hissetmesine sebep olur (Tengilimoğlu, 2005: 27). Aynı zamanda, stresin önemli nedenlerinden birisi olarak görülmektedir (Çarıkçı ve Oskay, 2004: 158).

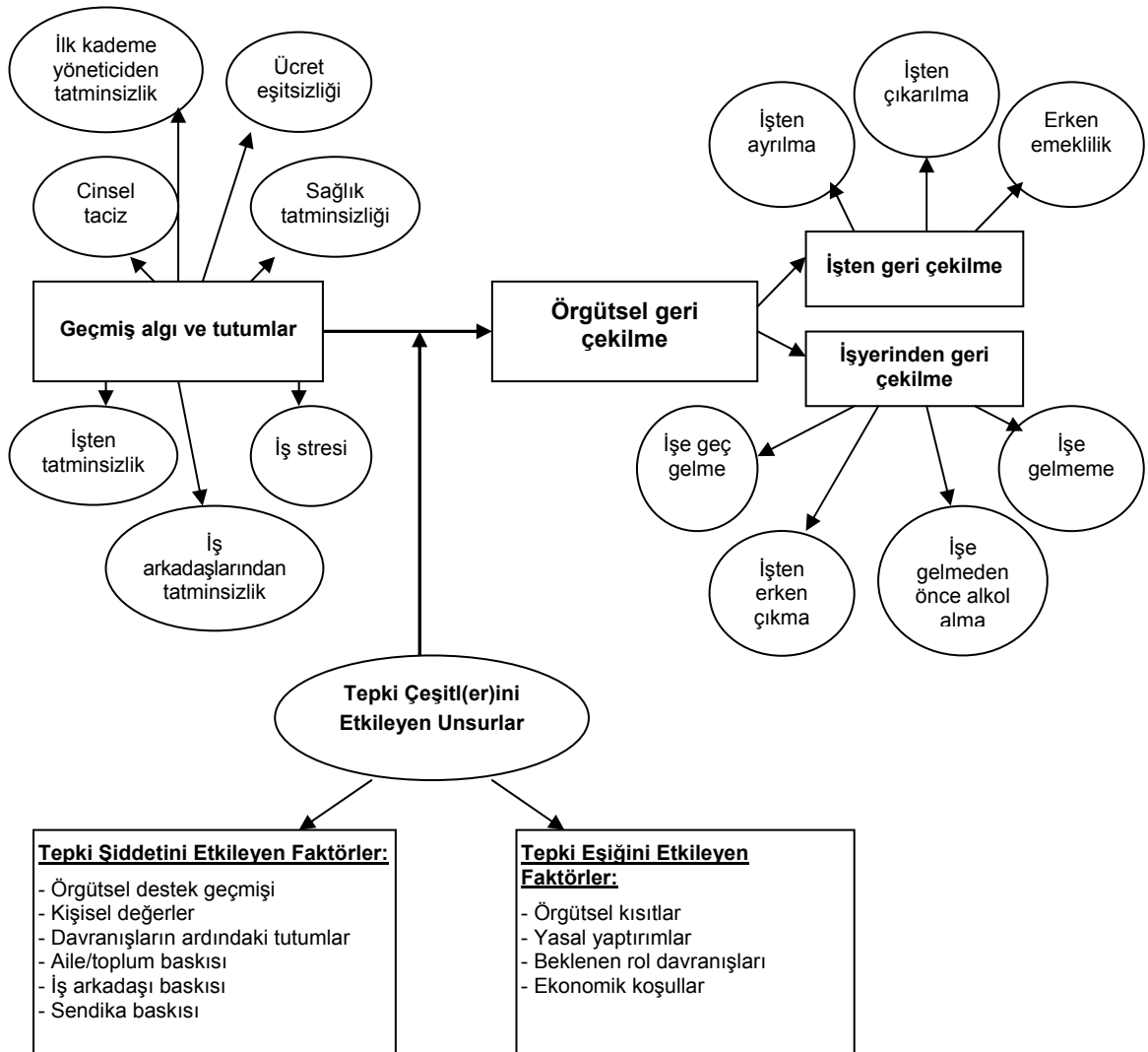
İşten tatminsizlik duyan işgörenler, tatminsizlik ve onun yol açtığı stresi azaltmak adına tepki verirler, bu tepki pek çok çevresel ve bireysel unsurdan etkilenir (Hanisch, Hulin ve Roznowski, 1998: 465).

İş tatminsizliği, çoğu kez örgütsel performansa zarar verici eylemlerin başlıca sebebidir (Dormann ve Zapf, 2001: 483). İşgörenler, işten tatmin olmadıklarında buna karşı aldıkları tavır aktif ya da pasif, yıkıcı ya da yapıcı olabilir (Deniz, 2005: 313). Örneğin, sorunları dile getirme ve çözüm bulma aktif ve olumlu bir tepki iken (Çekmecelioğlu, 2005: 29) sabotaj ve işten ayrılma aktif ve olumsuz bir tepkidir (Dormann ve Zapf, 2001: 483). Benzer biçimde, sadakat pasif ve olumlu bir tepki iken (Çekmecelioğlu, 2005: 29) sorunu görmezden gelme ya da işten ayrılma niyeti pasif ve olumsuz bir tepki olarak ortaya çıkacaktır.

Pasif ve olumsuz bir tepki olan işten ayrılma niyeti, ayrılma davranışının bir önceki basamağıdır ve iş tatminsizliğine verilen tepkilerin başında gelir (Poyraz ve Kama, 2008: 149). Bununla birlikte, işten ayrılma niyeti, iş tatminsizliğinin tek ve kaçınılmaz sonucu değildir. Eğer alternatif iş imkanları yok ya da kısıtlıysa işgören işten tatmin olmasa bile işi bırakmayabilir (Hanisch, Hulin ve Roznowski, 1998: 470). Eğer kişi işi bırakamıyorsa iş tatminsizliğini azaltmaya yönelecektir.

Şekil 2.2.'de özetlendiği gibi, iş tatminsizliğini azaltmaya yönelik davranışsal bir eğilim olan “psikolojik olarak işten ayrılma”; verimliliğin düşmesi, işe gelmeme ve geç gelmenin artması, işe ve örgüte bağlılığın azalması şeklinde belirir (Hanisch, Hulin ve Roznowski, 1998: 466).

Bu durum örgüte huzursuzluk, moral düşüklüğü (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006: 50), düşük kurum sadakati, yabancılaşma, stres, çatışma ve kırgınlıkların artması (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 110), devamsızlık (Kass, Vodanovich ve Callender, 2001: 322), disiplin sorunlarında ve işgücü devir hızında artış olarak yansır (Cross ve Wyman, 2006: 196). İşgören sağlığının bozulması ve işten yakınmalara sebep olabileceği gibi (Schmidt, 2007: 483) tükenmişliği de tetikler (Gençay, 2007: 767).



Kaynak: HANISCH, Kathy A., HULIN, Charles L., ROZNOWSKI, Mary; "The Importance of Individuals' Repertoires of Behaviors: The Scientific Appropriateness of Studying Multiple Behaviors and General Attitudes", *Journal of Organizational Behavior*, No. 19, 1998: 465.

Şekil 2.2. Örgütsel Geri Çekilmenin Sebepleri, Tepki Seçimine Etkileri ve Davranışsal Ailesi

İş tatminsizliğine tepki olarak geliştirilen tutum ve davranışların örgütsel performansı düşürerek doğrudan ve dolaylı maliyet kalemlerini artıracakı söylenebilir (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 110).

Örneğin, işgörenlerin işyerinden ayrılması, örgütler için önemli bir sorundur (Çekmecelioğlu, 2005: 28). Yetişmiş işgücünün yitirilmesi (Yıldırım;

1995: 443) örgüte işten ayrılan işgörenlerin yerine yenilerinin bulunması ve işe alıştırılması maliyetlerini yükler (Kaya, 2007: 356).

Sonuç olarak, işgörenlerin yaptıkları işle ilgili duygu, düşünce ve isteklerinin belirlenmesi, iş tatminini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen unsurların saptanması, hem işgörenler, hem de örgüt açısından önemlidir denebilir. Çünkü işgörenlerin yaptıkları işten tatmin olmaları hem onları mutlu ve huzurlu kılmakta (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006: 40) hem de örgütün amaçlarına ulaşmasını olumlu yönde etkilemektedir (Tengilimoğlu, 2005: 24-25)

İş tatmini tek bir yöntemle hesaplanmış bir kavram değildir. İşin birçok unsuru ile ilişkilendirilebilen (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 110-113), içsel ve dışsal unsurlara sahip çok yüzlü bir kavramdır (Egan, Yang ve Bartlett, 2004: 283). İş tatmini, işin kendisi, yönetimin tutumu gibi çalışma şartlarının ya da işten elde edilen ücret, iş güvenliği gibi sonuçların işgören tarafından kişisel olarak değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkar (Aşan ve Erenler; 2008: 204).

2.2. İŞ TATMİNİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

İş tatmini, çok boyutlu bir yapıdadır, dolayısıyla birden çok faktörün sonucunda oluşabilir (Yüksel, 2002: 70). Kişisel, örgütsel ve toplumsal unsurlardan etkilenir.

İş tatminini etkileyen unsurları üç grupta incelemek mümkündür:

Kişisel faktörler: İşgörenin yaş, kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi, zeka, kişilik ve zihinsel sağlığı ile sosyal ilişkiler, aile bireylerin sağlığı, çocukların eğitimi gibi faktörler bu başlık altında incelenebilir (Yazıcıoğlu ve Sökmen, 2006: 77).

Örgütsel faktörler: Ücret, işin niteliği, işin kendisi, yönetim politikaları ve çalışma arkadaşları iş tatminini etkileyen temel faktörlerdir.

Çevresel faktörler: Toplumsal ve ekonomik faktörler gibi işgörenin ve örgütün etkisi altında olmayan faktörler bu başlık altındadır.

2.2.1. Kişisel Faktörler

Kişinin bizzat kendisiyle ilgili olan özellikleri, işten tatmin olma düzeyini etkiler. Aynı örgütsel ve çevresel koşullar altında çalışan bir kişi yüksek iş tatmini elde ederken bir diğer kişinin iş tatmini düşük olabilmektedir (Yıldırım; 1995: 442). O halde, kişisel faktörler, diğer koşullar aynı iken bireylerin farklı düzeyde tatmin elde etmelerini sağlayan etkenlerdir denebilir (Serinkan ve Bardakçı, 2007: 153).

İş tatminini etkileyen kişisel faktörler; yaş, cinsiyet, medeni durum gibi demografik özelliklerden eğitim düzeyi, mesleki konum ve kıdem, kişilik, zeka, hizmet süresi, işgörenin örgüt içi ilişkilerinde paylaşımcı yardımsever, katılımcı, işbirlikçi bir anlayışa sahip olması, hatta iş hayatı ile özel hayat arasındaki çıkmazlara kadar uzanan geniş bir yelpazede yer alır (Tengilimoğlu, 2005: 24, Serinkan ve Bardakçı, 2007: 153, Demirel, 2008: 85).

İşgörenin kişilik özellikleri, iş tatminini etkileyen bir unsurdur. İş tatminini açıklarken kişilik özelliklerine değinen modellere (Staw, Bell ve Clausen, 1986, Locke, 1995, Judge v.d., 1998) ilerleyen bölümde yer verilecektir.

Örneğin bir kişi eğer kişilik özellikleriyle uyumlu bir işte çalışıyorsa daha başarılı olacak, bu da iş tatminini artıracaktır (Robbins, 1998: 153). Hayata karşı olumlu bir duruş sergileyen işgörenlerin yaşam ve iş tatminleri daha yüksek olmaktadır (Robbins, 1998: 153). Benzer bir biçimde, duygusal zekası yüksek olan işgörenler, işlerinden daha çok tatmin olmaktadır (Hosseinian, Yazdi ve Fathi-Ashtiani, 2008: 903).

Çalışmamıza konu olan işgörenlerin tamamı en az lisans düzeyinde eğitim almış olduğu için araştırmanın kapsamı dışında kalan, bununla birlikte tatmini etkileyen bir diğer etmen, işgörenin eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyi, ücretler ve işin diğer boyutlarını da etkileyerek iş tatminini dolaylı yonde etkiler (Florit ve Lladosa, 2007: 167). Ayrıca eğitim düzeyi arttıkça işgörenlerin işle ilgili beklentileri de artmaktadır (Toker, 2007: 103). Bir başka deyişle, işgörenlerin eğitim düzeyleri ile iş gereklerinin örtüştüğüne dair algıları iş tatmini düzeylerini etkilemektedir (Florit ve Lladosa, 2007: 166).

İşgörenin eğitim düzeyi işin gerektirdiğinden çok yüksek olursa bu durum iş tatminsizliğine yol açabilir (Toker, 2007: 104). Bunun yanısıra, işgörenlerin eğitim düzeyi düşük olduğunda mevcut işini koruma gayreti içinde olmaları ve işlerinde çok fazla ilerleme beklentisinin olmaması iş tatminin artırabilir (Keser, 2005: 87).

Bu çalışmada, kişisel faktörlerden cinsiyet, yaş, unvan ve kıdemin iş tatminine olan etkileri dikkate alınmıştır.

İş tatminini kişisel özelliklerin yanı sıra yapılan işin içeriği, ücret, yönetim politikası, çalışma koşulları gibi örgütsel faktörler de etkilemektedir (Gençay, 2007: 767).

2.2.2. Örgütsel Faktörler

İş tatminini etkileyen örgütsel faktörleri temelde ücret, işin niteliği, çalışma koşulları, yönetim politikaları ve çalışma arkadaşları olarak sıralamak mümkündür. Bu faktörlerden ücret dışsal, diğerleri içsel faktörler olarak değerlendirilir (Keser, 2005: 79).

Ancak iş tatminini sağlayan örgütsel faktörlerin ülkeden ülkeye değiştiği, bu faktörlerin tatmin düzeyini görece etkileme oranında kültürler arası bir farklılıktan söz edilebileceği unutulmamalıdır (Sousa-Poza ve Sousa-Poza, 2000: 531-532).

2.2.2.1. Ücret

Örgüt tarafından işgörenin emeği karşılığında yapılan bir ödeme olan ücret ile işgörenin işyerinden elde ettiği parasal ve parasal olmayan imkanlar, iş tatminini etkilemektedir (Aşan ve Erenler; 2008: 205). Ücret, miktar, eşitlik, ödeme yöntemleri; ek imkanlar ise emekli maaşı, sağlık güvencesi, yıllık izin gibi boyutlara sahiptir (Kaya, 2007: 360).

Ücret ve ek imkanlar, işgörenin iş tatminini artırmakla kalmaz (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 110-113, Bilge, Akman ve Keleceoğlu, 2007: 33), yaşam standardını etkiler ve güvenlik duygusunu artırır (Aksu ve Aktaş, 2005: 480).

Örgütlerde iş tatmininin sağlanabilmesi için ücret ve ödüllendirme sisteminin açık, adil ve şeffaf olması gerekir (Aksu ve Aktaş, 2005: 480). İşin gerekleri, işgörenin beceri düzeyi ve örgütteki ücret koşulları dikkate alınarak ücretlendirme yapılması halinde, işgörenler örgüt içinde ve diğer örgütlerdeki benzerleri ile kendilerini kıyaslar ve eşit ödüllendirildiklerini algılar (Robbins, 1998: 152). Eşit ödüllendirilme algısı, iş tatmininin bir alt boyutu olan ücret tatminini artırır.

İş tatminini açıklamada kullanılan motivasyon teorilerinden Adams'ın Eşitlik Teorisi ile Crosby'nin Görelî Yoksunluk Teorisi (1976), ücret tatmininin iş tatminini aynı yönde etkilediği üzerinde yoğunlaşır. Diğer yandan, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, ücret düzeyi yükseldikçe iş tatmininin artmadığı ancak ücret düzeyi düştükçe iş tatminsizliğinin arttığını öne sürer.

Bu çelişkili sonuçların bir sebebi örgütün ücret ve ödüllendirme sistemidir. Örneğin ücret ve ödüllendirmede liyakatten çok hizmet süresine önem verilmesi, daha az kıdemli işgörenlerin iş tatmininde azalışı beraberinde getirecektir (Efeoğlu ve Özgen, 2007: 251). Diğer bir sebep, işgörenin yaptığı işin ne kadar fiziksel ne kadar zihinsel çaba gerektirdiğidir. İş tatminin sağlamada beyaz yakalıları için içsel faktörler önemli iken mavi yakalıları için dışsal faktörler güdüleyici olabilmektedir (Bilge, Akman ve

Keleceoğlu, 2007: 33). Son olarak toplumsal rollerden bahsedilebilir. Örneğin kadınların genellikle aile geçimini tek başına sağlamamaları, erkek işgörenlerin ücrete karşı daha duyarlı olmalarına yol açabilir (Yazıcıoğlu ve Sökmen, 2006: 86).

İşgörenlerin işyerlerinden beklentileri ekonomik beklentilerle sınırlı değildir (Akçadağ ve Özdemir, 2005: 168). Ücret konusundaki haksızlıklardan başka monoton bir iş, adil olmayan yönetim uygulamaları, kötü ya da yetersiz çalışma koşulları gibi unsurlar da tatminsizlik yaratabilmektedir (Çarıkçı ve Oskay, 2004: 160). İş tatmininin sürekliliğinin sağlanması için işgörenin işin niteliği, çalışma koşulları, yönetim politikaları ve çalışma arkadaşlarına ilişkin beklentilerinin de karşılanması gerekir.

2.2.2.2. İşin Niteliği

Kişinin işinden beklentileri, iş tatminini olduğu kadar, ekonomik ve psikolojik durumunu da yakından etkilemektedir (Aşan ve Erenler; 2008: 204).

İşgören, işin bileşenlerinden birinden tatmin olabilir, tatmin olmayabilir ya da ne tatmin ne de tatminsizlik duyabilir. Bir başka deyişle, işgören, işin bazı boyutlarına karşı olumlu tutumlara sahipken, diğer bazı boyutlarına karşı olumsuz tutumlara sahip olabilmektedir (Baş, 2002: 20). Aynı zamanda, işin bileşenlerinin göreceli önemi, işgörenden işgörene farklılık gösterebilir (Schmidt, 2007: 483).

İşin niteliği; iş, çeşitlilik, öğrenme fırsatları, zorluklar, başarı şansı, denetim, yöntemler gibi konuları içerir (Kaya, 2007: 360).

İşgörenin iş ortamını değerli, yaptığı işi anlamlı, iddialı ve kendisini geliştirici bulması, iş tatmini açısından önemlidir (Keser, 2006: 105, Ergeneli ve Arı, 2005: 130, Çekmecelioğlu, 2005: 37). İşlerinin monoton, sıkıcı ve rutin

olduğunu düşünen işgörenler işlerinden daha az tatmin sağlarlar (Kass, Vodanovich ve Callender, 2001: 319-320).

İşin niteliği ile kişinin kendinde bulduğu nitelikler örtüştüğü ölçüde tatmin düzeyi artacaktır (Yıldırım; 1995: 442). O halde işgören, kendini işinde yeterli hissettiğinde, yani yeterli çabayı gösterdiğinde kendinden istenen görevi gereği gibi yerine getireceğine inandığında ve işinde etkili olduğunu hissettiğinde, yani davranışlarının işinde bir fark yaratabileceğine inandığında iş tatmini artmaktadır (Ergeneli ve Arı, 2005: 130).

Eğer işgören, çalışması sonucunda ortaya koyduğu eseri somut olarak görebiliyorsa, yani işine yabancılaşmıyorsa bundan büyük tatmin duyacaktır (Serinkan ve Bardakçı, 2007: 153).

Bir başka deyişle, bir işgören işinin bir parçası olan 15 görevden de ayrı ayrı tatmin olsa da eğer bu görevler birbiriyle bağlantısızsa, toplam iş anlamsızsa ya da örgütün misyonuyla açıkça örtüşmüyorsa bir bütün olarak memnuniyetsiz olabilir (Taber ve Alliger, 1995: 118).

Özetle, işgörenler bilgi ve becerilerini kullanabilecekleri ve görev çeşitliliği olan, bağımsız hareket edebilecekleri, eylemlerinin geri beslemesini alabilecekleri işlerde çalışmayı tercih ederler (Robbins, 1998: 152).

O halde, işin ilgi çekici ve önemli olması, kişiye öğrenme fırsatı sağlaması, sorumluluk alma şansı ve bağımsız çalışabilme fırsatı vermesi, beceri çeşitliliği gerektirmesi ve geribildirimının alınabiliyor olması, iş tatmini sağlamak açısından önemlidir denebilir. Bu durumda, işteki özerkliği ve beceri çeşitliliğini artırarak iş zenginleştirme (Kass, Vodanovich ve Callender, 2001: 325), özerk çalışma grupları ve karar almada katılımın sağlanması iş tatminini artırır (Daley ve Pope, 2004: 132).

İşteki yetişme ve eğitim imkanları tatmini etkileyen diğer bir unsurdur. İşgörenler fizikselden çok zihinsel olarak zorlayıcı işlerden tatmin olurlar (Morrison v.d., 2005: 73). Dolayısıyla işgörenin iş ortamında yetenek, beceri, ilişki gibi özelliklerinin geliştirilmesi, onun yaşamını anlamlı ve değerli

bulmasında ve zihinsel sağlığını korumasında önemli bir etkindir (Keser, 2005: 78, Morrison v.d., 2005: 61). Bilgi ve becerilerini kullandığı algısının düşük olması, işgörenin iş tatminini ciddi oranda azaltır (Morrison v.d., 2005: 61).

Dolayısıyla işgörenin bilgi ve becerilerini artırmak adına örgüt tarafından sağlanan hizmet içi eğitim (Aksu ve Aktaş, 2005: 480) ve bu eğitimin algısının olumlu olması (Cross ve Wyman, 2006: 199), iş tatminini olumlu yönde etkileyen bir unsurdur.

İş tatminini artırmak adına işgörenlerin sadece teknik eğitim değil, kişisel gelişim eğitimlerine de önem vermesi gerekir (Van Yperen ve Janssen, 2002: 1169). Özellikle iş dışında düzenlenen empati, stres yönetimi gibi duygusal zeka bileşenlerini geliştirmeye yönelik eğitimlere katılmak, işgörenlerin iş tatminlerini ve diğer iş tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Hosseinian, Yazdi ve Fathi-Ashtiani, 2008: 905).

Gerek teknik, gerekse kişisel gelişim alanlarında, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri nitelik ve nicelik olarak geliştirerek (Morrison v.d., 2005: 73) verimliliklerini artırmak, iş başında eğitimlere önem vermek ve eğitimlere tüm işgörenlerin katılımını sağlayarak eğitimi sürekli kılmak iş tatminini artırmada önem arz etmektedir (Yazıcıoğlu ve Sökmen; 2007: 91).

İşgörenlere geniş hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanması, işgörenin işte kullanacağı bilgi ve becerileri artırarak yeterlilik ve özerklik duygularının gelişmesine sebep olmaktadır (Cross ve Wyman, 2006: 210). Hizmet içi eğitim aynı zamanda işgörende örgütün kendisine yatırım yaptığı ve değer verdiği algısını oluşturmakta, bu da iş güvencesi algısını olumlu yönde etkilemektedir (Poyraz ve Kama, 2008: 156). Benzer şekilde, hizmet içi eğitimden duydukları tatmin düzeyi yüksek olan işgörenlerin örgüte bağlılıkları artmakta, örgütsel amaçları daha çok içselleştiren bu işgörenler daha iyi güdülenmekte, işlerinde daha çok çaba sarf etmekte ve bu işgörenlerin işten ayrılma niyetleri azalmaktadır (Schmidt, 2007: 494).

2.2.2.3. Çalışma Koşulları

İş tatminini, “çalışma koşullarına verilen bir tepki” olarak tanımlayan araştırmacılar (Dormann ve Zapf, 2001: 484), fiziksel çalışma ortamını iş tatminine etkisini Hawthorne Deneyleri’nden bu yana araştırmaktadır.

İşgörenin işini yapabilmesi için çalışma ortamının uygun ısıtma, ışıklandırma, temizlik ve benzeri fiziksel koşulları sağlaması ve işgörenin işini yapabilmesi için uygun araç gerece sahip olması gerekir (Robbins, 1998: 152, Aksu ve Aktaş, 2005: 480).

Çalışma koşulları, fiziksel koşullarla sınırlı değildir. İş güvenliği, iş güvencesi, rol belirsizliği, rol çatışması, iş yükü, performans değerlendirme gibi unsurlar da çalışma koşullarının içinde değerlendirilir. İşgörenlerin bu çalışma koşulları ile ilgili algıladıkları belirsizlikler iş tatminsizliğine neden olmaktadır (Çarıkçı ve Oskay, 2004: 160).

İşgörenin örgütün hiyerarşik yapısı içinde ilerleme imkanının varlığı ya da yokluğu, iş tatminini etkiler (Aşan ve Erenler; 2008: 205, Egan, Yang ve Bartlett, 2004: 283). Profesyonel gelişim ve kariyer imkanlarının sınırlılığı, iş tatminsizliğini doğurur (Gül, Oktay ve Gökçe, 2008: 73).

İş tatminini etkileyen bir diğer unsur, örgütün performans standartlarıdır. Bir örgütte performans standartları açıksa, işin/projenin son teslim tarihi, ürün ya da hizmet üretimi zamanlaması belirli ise iş tatminini sağlamak daha kolay olacaktır (Van Yperen ve Janssen, 2002: 1169).

İş stresi ve aşırı iş yükü tatminsizliğe yol açmaktadır (Gül, Oktay ve Gökçe, 2008: 79). Bu iki unsur, işgörenin iş yaşamından öte, iş dışı yaşamını da olumsuz yönde etkilemektedir (Erdil vd., 2004: 19). Açıktır ki son derece yorucu bir iş temposunda, farklı farklı müşterilere hizmet veren işletmelerde iş tatmini sağlayamayan bir işgörenin verimli ve uyumlu çalışması mümkün değildir (Toker, 2007: 94).

Çalışma koşullarının iyileştirilmesi, hem işgörenin verimliliğini artırır hem de işgörenin kendine değer verildiğini algılamasını sağlayarak iş tatminini olumlu yönde etkiler (Erdil vd., 2004: 20). İşgörenlerin işyerlerindeki duygu, düşünce ve eylemlerini değiştirerek iş tatminini artırabilir (Heller, Judge ve Watson, 2002: 830).

Özetle, işgörenlerin örgüt içindeki görevlerindeki rolleri açık bir biçimde tanımlanır, görev, yetki ve sorumlulukları ve kendilerinden beklenen açıkça bildirilir ve işlerini iyi bir biçimde yapabilmeleri için gerekli kaynaklar tam olarak sağlanırsa iş tatmini artacaktır (Sabuncuoğlu, 2008: 46).

2.2.2.4. Yönetim Politikaları

İşgörenlerin işinden tatmin olmasında yöneticilerin tutum ve davranışları önemli rol oynar (Tengilimoğlu, 2005: 25, Serinkan ve Bardakçı, 2007: 153). İşlerinde yöneticilerinden teknik (Acker, 2004: 66) ve beşeri (Robbins, 1998: 152) destek bulan işgörenlerin iş tatminleri yükselir.

İşgörenleri ikna eden, onlarla etkin iletişim içerisinde bulunan, onları motive eden ve değişime hazırlayan (Tengilimoğlu, 2005: 24), takdir etmesini bilen (Erdil vd., 2004: 21), yetki ve sorumluluk devredebilen (Aksu ve Aktaş, 2005: 481), işin işleyiş sürecini bilen, öğreten ve inisiyatif alan (Kaya, 2007: 360) lider-yöneticiler, işgörenlerin işinden memnun olmasına katkı verir.

Kararlara katılım sağlayan bir yönetim, iş tatminini artırır (Egan, Yang ve Bartlett, 2004: 284). İşletmelerde işgörenlerin kararlara katılımının sağlanması, iş tatmininin artırılmasının yanında işletme içinde nihai kararların iyileştirilmesine de hizmet edecektir (Erdil vd., 2004: 19).

Personel güçlendirme iş tatminini artırır (Egan, Yang ve Bartlett, 2004: 284). Personel güçlendirme, yetki ve sorumluluk devri, karar almada katılımcılık gibi konulara uzak duran bir örgüt kültürü işgörenlerin iş

tatminsizliğine sebep olacağı gibi işgören sadakatini de azaltır (Aksu ve Aktaş, 2005: 481).

Bunun yanı sıra, işgörenlerin yönetime güven duymadığı bir durumda fiziksel çalışma koşulları ne olursa olsun iş tatmini sağlanamayabilir (Erdil vd., 2004: 19). Örgütsel adalet (Yürür, 2008: 308) ve örgütsel güven, iş tatminini artıran unsurlardandır (Demirel, 2008: 85). Dolayısıyla örgütün politikaları kadar bu politikaların uygulanmaya konuluş biçimi de tatmini etkilemektedir.

2.2.2.5. Çalışma Arkadaşları

İşgörenler yaptıkları işten sadece ekonomik fayda beklemezler. Günlük yaşantısının önemli bir kısmını işyerinde çalışarak geçiren kişi, iş arkadaşlarıyla birlikte sosyalleşme içerisinde (Erdil vd., 2004: 20). Yani işgören çalıştığı örgütü sadece ekonomik bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda bir sosyal yaşam alanı olarak görmektedir (Yazıcıoğlu ve Sökmen; 2007: 89).

Dolayısıyla, işgörenin işyerinde içinde bulunduğu biçimsel ve biçimsel olmayan gruplar iş tatminini etkiler. Örneğin işgörenin örgütte yer aldığı biçimsel ve biçimsel olmayan grupların başarılı sayılıyor olması ve gruptakiler ile kişinin hayat görüşlerinin örtüşmesi iş tatminini artıracaktır (Deniz, 2005: 333). Tam tersine, işgörenin kendisini sosyal açıdan yalnız hissetmesi, işini sevmemesine ve iş tatminsizliğine yol açabilmektedir (Erdil vd., 2004: 20).

Özetle, örgütteki yöneticilerinin olduğu kadar çalışma arkadaşlarının teknik ve sosyal olarak yeterli ve destekleyici olup olmamaları, işgörenin iş tatminini etkilemektedir (Aşan ve Erenler; 2008: 205).

2.2.3. Çevresel Faktörler

Bir örgütte işgörenlerin iş tatmin düzeylerini sadece kişisel ve örgütsel faktörler belirlemez. Kişisel ve örgütsel faktörler, çevresel faktörler dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

İş tatmini çevresel koşullara son derece duyarlıdır, belirli bir durumda tatmin kaynağı olan bir öge ya da uygulama; koşullar ve beklentiler değiştiğinde bu özelliğini yitirebilir. Bu yüzden farklı kültür ve örgütlerde yapılan çalışmaların birbiriyle çelişkili sonuçlar verebilmektedir (Baş, 2002: 20).

Günümüzde teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler ve yoğun rekabet ortamı, örgütleri olduğu kadar işgörenlerin iş tatminini de etkilemektedir (Serinkan ve Bardakçı, 2007: 161). Talepteki sektörel dalgalanmalar, işgücü piyasası, ekonomik durgunluk, toplumsal düzensizlik (Demirel, 2008: 85), içinde bulunulan toplumun gelişmişliği veya refah düzeyi (Deniz, 2005: 329) tatmini etkileyen çevresel faktörlerdendir. Örneğin işsizliğin büyük oranlarda olduğu bir toplumda bir işte çalışıyor olmak bile başlı başına bir tatmin sebebi olabilmektedir (Deniz, 2005: 329, Salancik ve Pfeffer, 1978:245).

2.3. İŞ TATMİNİ MODELLERİ

İş tatmini konusundaki bilimsel çalışmaların esas olarak 1920'lerde Elton Mayo ve arkadaşlarının Hawthorne araştırmalarıyla başladığı kabul edilir. Yazında Hoppock'un 1933 yılında yayınlanan "Job Satisfaction" isimli makalesinden bu yana, iş tatmini ile ilgili önemli çalışmalar yürütülmüştür. (Yazıcıoğlu ve Sökmen; 2007: 74).

İş tatminini açıklamada motivasyon teorilerinden yararlanılabilir. Bunun yanı sıra iş tatmini modellerinden bahsetmek de mümkündür.

Sousa-Poza ve Sousa-Poza iş tatmini modellerini ikiye ayırır: işgörenin kişilik özelliklerine önem atfeden yukarıdan aşağıya (top-down) ve işgörenin kişiliği dışındaki, dışsal faktörlerin iş tatminini açıklamada kullanıldığı aşağıdan yukarıya (bottom-up) modeller (Sousa-Poza ve Sousa-Poza, 2000: 519). Kim ise iş tatminini açıklamaya yönelik modelleri üç ana başlık altında toplamıştır: durumsal modeller, kişilik modelleri ve etkileşim modelleri (2005: 668). Bu çalışmada modeller Kim (2005: 668)'in sınıflandırılmasına tabi tutulmuştur.

Durumsal modeller, iş tatminini işgörenin işin koşullarına olumlu ya da olumsuz tepkiler vermesine yol açan bir tutum olarak ya da işgörenin işe karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz bir duygu tanımlar (Taber ve Alliger, 1995: 106). İki durumda da adı geçen tutum ya da duygu; işgörenin geçmişteki, mevcut ve gelecekte beklenen iş tecrübeleriyle şekillenen bir durumdur (Taber ve Alliger, 1995: 106). Durumsal modellere göre iş tatmini işin ve işyerinin özelliklerine bağlıdır ve dışsal değişkenler tarafından belirlenir. Durumsal modeller, motivasyon teorileri üzerinde şekillenir.

İş tatminini açıklama ve tahmin etmede yararlanılan motivasyon teorileri İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi (Maslow), Çift Faktör Teorisi (Herzberg), Eşitlik Teorisi (Adams) ve Beklenti Teorisi (Vroom)'dir (Robbins, 1998: 193-194). İş Özellikleri Modeli (Hackman & Oldham) ve Toplumsal Bilgi Süreci Modeli (Salancik & Pfeffer) iş tatminini açıklayan durumsal modeller arasındadır.

Durumsal modellerin karşıtı, kişilik ve duygudurum (mood) modelleridir. Duygudurum modelleri; iş tatmininin belli bir kaynağı olmayan, hızla değişebilen ve kısa vadede dalgalanan duygusal bir durum olduğunu iddia ederken kişilik özellikleri modelleri işgörenin görece değişmeyen ve kısmen genetik olarak belirlenen kişilik özelliklerinin işe karşı tepkisini belirlediği iddiasındadır (Taber ve Alliger, 1995: 106). Kişilik modellerine göre iş tatminini dışsal değil, içsel değişkenler, özellikle kişinin mizacı belirlemektedir.

Bu çalışmada yer alan Staw v.d.'nin Kişilik Özellikleri (Dispositional) ve Judge v.d.'nin Temel Özdeğerleme Ölçütleri (Core Self Evaluations) Modelleri (2002), örgüt yazınında en çok dikkat çeken kişilik modelleridir.

Etkileşimli modellere göre ise, iş tatmini kişilik ile iş özelliklerinin karşılıklı etkileşiminden doğar. Çalışmada yer alan Değer Ayrılığı Modeli (Locke), bu kapsamda değerlendirilebilir.

2.3.1. İş Tatminini Açıklamada Yararlanılan Motivasyon Teorileri

Bu bölümde incelenecek İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi (Maslow), Çift Faktör Teorisi (Herzberg), Eşitlik Teorisi (Adams) ve Beklenti Teorisi (Vroom), esasında motivasyon teorileri olmalarına karşın, işgörenlerin iş tatminlerini açıklamada kullanışlı bir çerçeve sunar (Cross ve Wyman, 2006: 198).

2.3.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, kişinin fiziksel, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı içerisinde olduğunu öngörür. Bir düzeydeki ihtiyaçlar karşılandıktan sonra birey bir üst düzeydeki ihtiyaçlarını giderme çabasıyla güdülenecektir. Böylece birey herhangi bir kademedeki ihtiyaçlarını gidererek hiyerarşideki bir üst basamağa çıkacaktır.

Bu teori, ihtiyaçların ileriye dönük olduğunu varsayar, yani teoriye göre davranışı kişinin göreceli olarak en düşük düzeydeki ihtiyaçları (giderilmemiş ihtiyaçlar) güdüler (Üçok, 2006: 33).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi (Şekil 2.3) uyarınca, eğer bir işgören yaptığı işin karşılığında barınacak bir yer, yaşamını sürdürecektir yiyecek, kendisini sıcak ve soğuktan koruyacak giyecek temin edemiyorsa işinden tatmin olması mümkün değildir (Daley ve Pope, 2004: 132). Bir başka

örnek vermek gerekirse, kişinin kendini gerçekleştirme ihtiyacını tatmin edebilmesi için işyerinde eğitim, terfi, gelişme ve yaratıcılık olanaklarının bulunması gerekmektedir(Daft, 2000:539).

İş dışı	İhtiyaçlar Hiyerarşisi	İşyeri
Eğitim., din, hobiler, kişisel gelişim	Kendini gerçekleştirme	Eğitim, terfi, gelişme ve yaratıcılık olanakları
Ailenin, arkadaşların ve toplumun onayı	Saygı ihtiyacı	Tanınma, takdir ve övgü, yüksek statü, sorumluluk
Aile, arkadaşlar, toplumsal gruplar	Ait olma ihtiyacı	Çalışma grupları, müşteriler, iş arkadaşları, yöneticiler
Savaş, şiddet, çevre kirliliğinden uzaklık	Güvenlik ihtiyacı	İş güvenliği, iş güvencesi, sigorta ve emeklilik programları, yan ödemeler ve maddi olmayan haklar
Yiyecek, su, cinsellik	Fiziksel ihtiyaçlar	Kaliteli fiziksel çalışma koşulları, çıplak ücret

Kaynak: DAFT, Richard L.; *Management*, Fort Worth, Dryden Press, 2000: 539 ve CAN, Halil; *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara, Siyasal Kitabevi, 7. Baskı, 2005: 238.

Şekil 2.3. İhtiyaçlar Hiyerarşisinde Yer Alan İhtiyaçların İş Dışında ve İşyerinde Tatmini

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi; bireyin ihtiyaçlarında bir geri dönüş öngörmeyişi (Üçok, 2006: 33), bireyler arasındaki kişisel farklılıklar (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı; 2005: 330) ve toplumsal/kültürel farklılıkları göz ardı etmesi gibi pek çok eleştiri almıştır.

Maslow, işyerindeki pek çok görevin rutin olduğunu ve zorlayıcı olmadığını, dolayısıyla işgörenlerin kişisel gelişim ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını, dolayısıyla iş tatminsizliğine ve verimsizliğe sebep olduğunu öne sürerek çözüm olarak iş zenginleştirmeyi önerir (Staw, Bell ve Clausen, 1986: 56).

2.3.1.2. Çift Faktör Teorisi

Herzberg'e göre iş tatmini ve iş tatminsizliği, birbirinin zıddı duygular olmadığı gibi tatmin ya da tatminsizliği ortaya çıkaran faktörler de birbirinden farklıdır (1987: 9). İş tatmininin zıddı, iş tatmininin olmaması; iş tatminsizliğinin zıddı ise iş tatminsizliğinin olmamasıdır (Herzberg, 1987: 9).

Bu teoriye göre güdüleyici (içsel) faktörler iş tatmini sağlarken hijyen (dışsal) faktörler iş tatminsizliğini giderir (Herzberg, 1987: 9), bir başka deyişle tatmin sağlamaz ama işgörenin tatmin olması için uygun koşulları sağlar (Dündar, Özutku ve Taşpınar; 2007: 109).

Herzberg hijyen faktörler arasında örgüt politikaları ve yönetimi, yönetim, kişiler arası (üstler, iş arkadaşları ve astlar ile) ilişkiler, çalışma koşulları, ücret, statü ve güvenlik faktörlerini, güdüleyici faktörler arasında ise başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, kişisel gelişim ve terfi faktörlerini saymaktadır (Herzberg, 1987: 9).

Ancak bu teori aynı işte işgören farklı insanın iş tatmini düzeyinin neden farklı olduğunu açıklayamamaktadır (Kalleberg, 1977; 125). Kalleberg, işgörenlerin aynı iş özelliklerini farklı değerlendirmeleri ve işgörenlerin işlerinden beklentisinin birbirinden farklı olması durumlarının Herzberg tarafından dikkate alınmadığını söylemektedir (1977: 125).

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi gibi, Çift Faktör Teorisinin özünde de iş tatmininin sağlanabilmesi için iş zenginleştirilmesinin esas olduğu yer alır (Herzberg, 1987: 10).

2.3.1.3. Eşitlik Teorisi

Adams'ın Eşitlik Teorisi, kişilerin kendi özelliklerini ve iş performanslarını diğerlerinin girdi/çıktı oranı ile karşılaştırarak bilişsel bir değerlendirme yaptıklarını ve bu değerlendirme sonucunun işgöreni etkilediği

varsayımına dayanır (Dündar, Özutku ve Taşpınar; 2007: 108). Bu teori doğrultusunda, çalıştığı örgütte olan ilişkilerinde örgüte katkıları ve örgütten kazanımları arasında bir denge algısı taşıyan işgörenin iş tatmininin yüksek olması beklenir.

Adams'ın Eşitlik Teorisi'ne göre, işgörenler kendilerine adil davranılıp davranılmadığına, öncelikle örgüte verdikleri katkılar ile elde ettikleri kazanımlar arasındaki orana bakarak, daha sonra da bu oranı karşılaştırma yapılan diğer bir işgörenin katkı-kazanım oranına göre değerlendirerek karar vermektedirler (Yürür, 2008: 299). O halde, bu teori doğrultusunda, adaletsiz bir şekilde ücretlendirildiği algısına sahip işgörenlerin tatminsizlik yaşayacaklarını ve bu eşitsizliği düzelterek güdülenecekleri varsayılabilir.

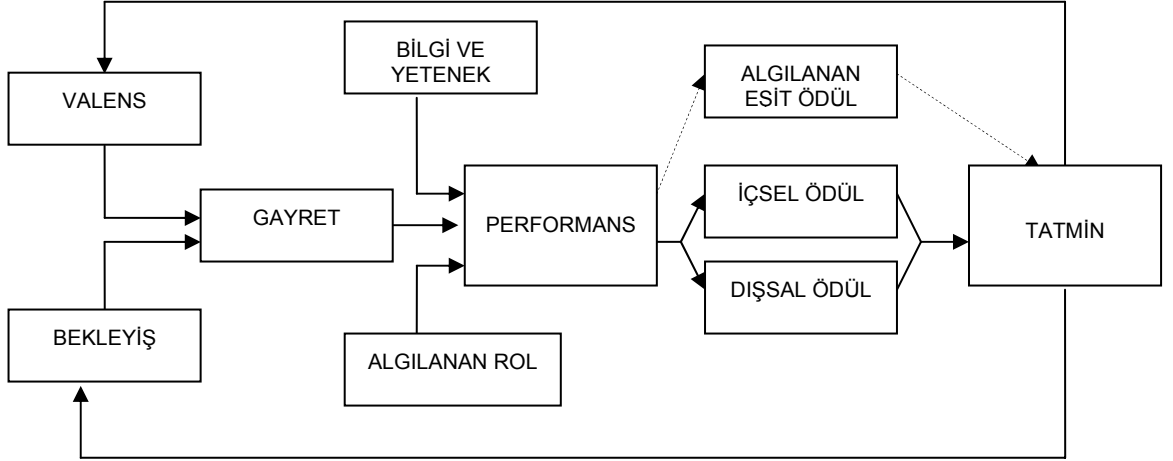
2.3.1.4. Beklenti Teorisi

Vroom tarafından geliştirilerek motivasyon alanına giren bu model, insan davranışlarını, bireyin amaç ve seçimleriyle, bu amaçları başarmadaki beklentileri yönünden açıklamaya çalışır (Can, 2005: 242).

Motivasyonu farklı türdeki ya da düzeylerdeki davranışın farklı sonuçların değerliliği ile ilişkisini olasılıklarla hesaplayan bir sürece dayanan (Dündar, Özutku ve Taşpınar; 2007: 108) Beklenti Teorisi, sonraki yıllarda Lawler ve Porter'in çalışmalarıyla pekiştirilmiştir (Can, 2005:242).

Lawler ve Porter'a göre gayret, algılanan rol ile bilgi ve yetenek değişkenlerine göre gösterilen performans belli bir ödülle ödüllendirilecektir (Şekil 2.4). Teori uyarınca işgören, kendi performansı ile başkalarının performansını karşılaştırır ve kendi performansının karşılığının nasıl bir ödül olması gerektiği konusunda bir anlayışa ulaşır. Kişinin fiilen aldığı ödül, bu ödül algısından az ise kişi tatmin olmayacaktır.

Tatmin olup olmama, kişinin bir sonraki aşamadaki kişinin belli bir gayret sarf ederek elde edeceği ödülü arzulama derecesini belirten valens ve bekleyişini etkileyecek ve süreç yeniden işleyecektir (Koçel, 2005: 649-653).



Kaynak: KOÇEL, Tamer; *İşletme Yöneticiliği*, 10. Baskı, İstanbul, Beta, 2005: 651.

Şekil 2.4. Beklenti Modeli (Lawler&Porter)

İşgörenin elde ettiği ödül, içsel ya da dışsal olabilir. İçsel ödüller, doğrudan işin doğasıyla ilgilidir ve işin içeriğinden kaynaklanır (Dündar, Özutku ve Taşpınar; 2007: 108). İçsel ödüller, işgörenlerca belirlenirler ve maddi nitelik taşımazlar: işi zamanında bitirmek, iş ahlakı, ürün/hizmetin yüksek kaliteli olması, yöneticinin işgörenin yaptığı işi beğenmesi, övmesi, işgörene işle ilgili bilgi vermesi gibi (Daley ve Pope, 2004: 132).

Dışsal ödüller ise maddidir: yükselme fırsatı, iş güvencesi (Dündar, Özutku ve Taşpınar; 2007: 108), ücret artışı, prim, başarı sertifikası gibi (Daley ve Pope, 2004: 132).

2.3.2. İş Tatmini Modelleri

İş tatmini modellerini durumsal modeller, kişilik modelleri ve etkileşimli modeller olarak ele almak mümkündür.

2.3.2.1. Durumsal Modeller

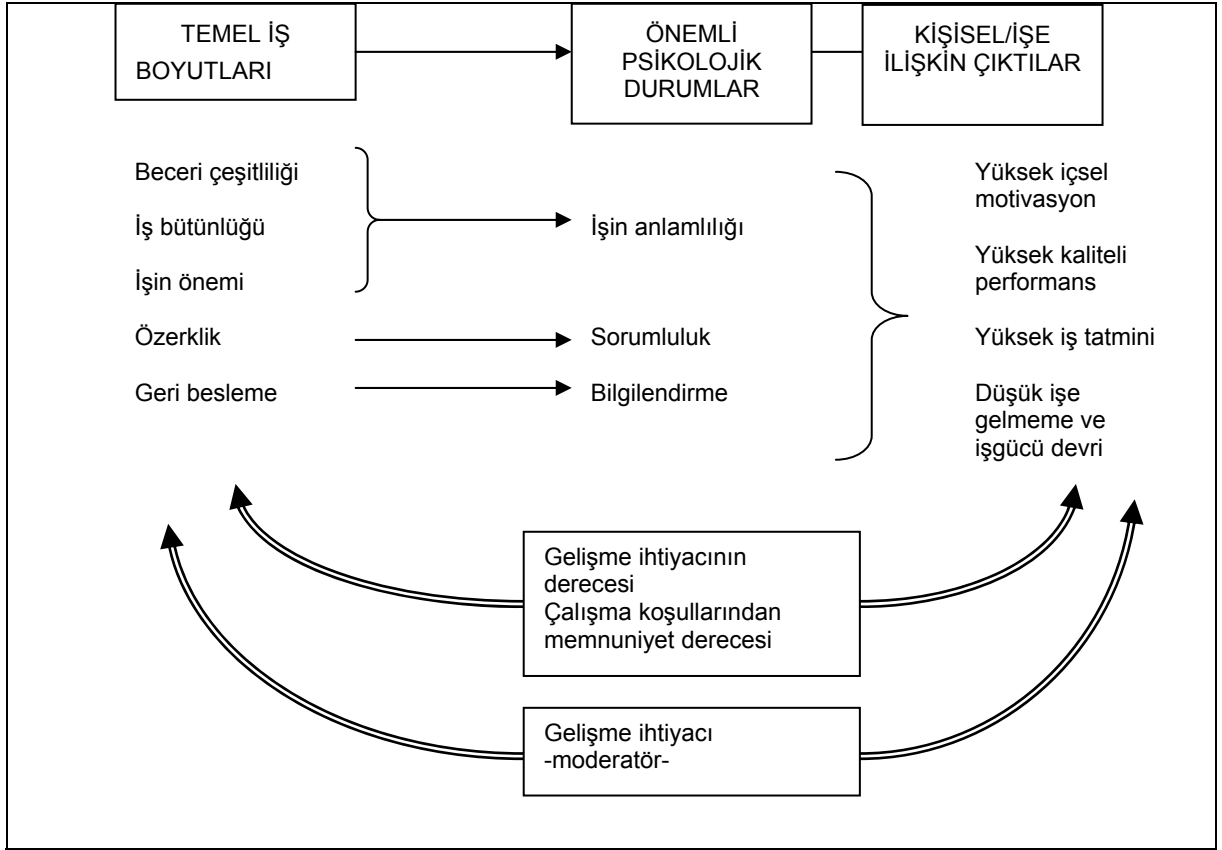
Durumsal modeller, motivasyon teorilerinin üzerine inşa edilmiştir. Bu bölümde yer alan iki model; İş Özellikleri Modeli (Hackman & Oldham) ve Toplumsal Bilgi Süreci Modeli (Salancik & Pfeffer) 'dir.

2.3.2.1.1. İş Özellikleri Modeli

Durumsal faktörlerin etkisini en iyi gösteren model, Hackman ve Oldham tarafından geliştirilen ve görev tanımı, görevin önemi, beceri çeşitliliği, özerklik ve geribeslemeden oluşan beş ana iş özelliği üzerine odaklanan İş Özellikleri Modeli'dir (Heller, Judge ve Watson, 2002: 817).

İş Özellikleri Modeli (Şekil 2.5), olumlu kişisel ve örgütsel çıktıların (yüksek içsel motivasyon, yüksek iş tatmini, yüksek kaliteli performans, düşük işe gelmeme ve işgücü devri) ancak söz konusu iş anlamlı olduğunda, işgören işin çıktılarından sorumlu olduğunda ve işin sonuçlarına ilişkin bilgilendirme yapıldığında mümkün olabildiğini öne sürmektedir (Oldham, Hackman ve Stepina, 1978: 2).

İş Özellikleri Modeli, anlamlılık, sorumluluk ve bilgilendirmenin gelişme ihtiyacının modere ettiği beş temel iş boyutu tarafından yaratıldığını ileri sürer (Oldham, Hackman ve Stepina, 1978: 2-4).



Kaynak: OLDHAM, Greg R., HACKMAN, J. Richard, STEPINA, Lee P.; "Norms of the Job Diagnostic Survey", Technical Report, Yale University School of Organization and Management, July 1978: 5.

Şekil 2.5. İş Özellikleri Modeli

Modelde yer alan iş boyutlarından (Oldham, Hackman ve Stepina, 1978: 6);

Beceri çeşitliliği: İş yürütmek için ne kadar farklı eylemin, beceri ve yeteneğin gerektiğini,

İş bütünlüğü: İşin başından sonuna gelindiğinde anlamlı bir çıktının oluşmasını,

İşin önemi: İşin örgüt içinde ya da dışındaki insanların hayatına değerli bir katkı yapmasını,

Özerklik: İşgörenin söz konusu işi yürütürken ne kadar özgür, bağımsız ve inisiyatif sahibi olduğunu,

Geri besleme: Kişinin işteki performansı ve işinin sonuçları ile ilgili dolaysız ve açık bir şekilde bildirilmesini ifade eder.

İş Özellikleri Modeli, insanların ihtiyaçlara ve işlerin özelliklere sahip olduğunu ve iş tutumlarının bunların bileşiminden ortaya çıktığını varsayar (Salancik ve Pfeffer, 1978:224). Toplumsal Bilgi Süreci Modeli ise işin olduğu toplumsal bağlam ve bu bağlamın tutum ve eylemleri nasıl etkilediğini dikkate almaktadır (Salancik ve Pfeffer, 1978:224).

2.3.2.1.2. Toplumsal Bilgi Süreci Modeli

Salancik ve Pfeffer tarafından ortaya atılan Toplumsal Bilgi Süreci Modeli, kişinin iş tatminini mizacı ve akılcı karar alma sürecinden çok, geçmişte yaptığı tercihlerin koşul ve sonuçlarının etkilediğini öne sürmektedir (1978: 224).

Model uyarınca, örgütler, “neyin uygun, temel ve anlamlı” olduğuna dair bir ortak akla sahiptir ve örgüt içindeki tutum ve davranışlar bu ortak aklın hükümlerine göre şekillenir (Blake ve Pfeffer, 1989: 387). Diğer bir deyişle, örgüt kültür ve iklimi, işgörenlerin algı, tutum ve davranışları üzerinde büyük etkiye sahiptir (Blake ve Pfeffer, 1989: 388). İş tatmini, işgörenin kişilik özellikleri ve iş çevresinin özelliklerinin uyumundan meydana gelir: uyum ne kadar çok olursa iş tatmini o kadar fazla olur (Blake ve Pfeffer, 1989: 386).

Toplumsal Bilgi Süreci Modeli (Şekil 2.6), işgörenin algıda seçicilikle kendi iş tatminini dışsal bir değişken olmaksızın artırabileceklerini öne sürmektedir (Salancik ve Pfeffer, 1978: 246).

Bu model, bireysel farklılıkların ya da işin nesnel özelliklerinin iş tutumlarına hiçbir etkisi olmadığını ileri sürerken iş tatminini durumsal açıdan ele alır (Staw ve Cohen-Charash, 2005: 59).

Toplumsal Bilgi Süreci Modeli, diğer durumsal modellerin desteklediği iş zenginleştirme yaklaşımına iki açıdan karşı çıkar: birincisi ihtiyaç teorilerinin iş tutumlarına yönelik açıklamalarını muğlak bulur, ikincisi bir görevin önemli ve ilgi çekici olmasına ilişkin bir bilginin, görevin algılanması ve değerlendirilmesinde nesnel özellikleri kadar önemli olduğunu iddia eder (Staw, Bell ve Clausen, 1986: 56).

2.3.2.2. Kişilik Modelleri

İş tatminini dışsal değil, içsel değişkenler, özellikle kişinin doğuştan gelen özelliklerinin belirlediğini öne süren kişilik modellerinden ikisi, Kişilik Özellikleri ve Temel Özdeğerleme Ölçütleri Modelleri'dir.

2.3.2.2.1. Kişilik Özellikleri Modeli

İş tutumlarının dışsal olarak değil, kişinin mizacına bağlı olarak, içsel bir biçimde belirlendiğini öne süren (Staw, Bell ve Clausen, 1986: 61) Kişilik Özellikleri Modeli, Staw Bell ve Clausen'in çalışmalarıyla popülerlik kazanmıştır (Rode, 2004: 1223).

Staw Bell ve Clausen'in yaptığı ampirik çalışmada, denekler ergenliklerinden itibaren çalışmaya dahil edilmişler ve 50 yıl süren çalışma sonucunda araştırmacılar, deneklerin işyerleri ve işyerindeki konumları değişse de iş tatmini düzeylerinin aynı kaldığını gözlemişlerdir (Staw, Bell ve Clausen, 1986: 70). Buradan yola çıkan araştırmacılar, kişinin mizacının uygun bir teknikle ölçülmesi halinde iş tutumlarının tahmin edilebileceğini, dolayısıyla işe alımlarda iş tatmini ve grup moralini yüksek tutacak

işgörenlerin belirlenebileceğini ileri sürmüşlerdir (Staw, Bell ve Clausen, 1986: 72-74).

Modele göre, kişi işiyle ilgili uyarıcıları kişilik özellikleri doğrultusunda algılayıp değerlendirir (Staw, Bell ve Clausen, 1986: 61). Bir başka deyişle, kişi işinde ve işyerinde görmeye meyilli olduğu şeyleri görür (Staw ve Cohen-Charash, 2005: 69). Dolayısıyla iş zenginleştirme, fiziksel şartları iyileştirme ya da örgütsel yönetim biçimi iş tatminini etkilemez (Staw, Bell ve Clausen, 1986: 74).

Kişilik Özellikleri Modeli'nin mottosu “mutlu işgören olunmaz, mutlu işgören doğulur”dur (Staw ve Cohen-Charash, 2005: 66).

Kişilik Özellikleri Modeli'ne yöneltilen eleştiriler;

Örgütlerin kişi tutum ve davranışları üzerindeki etkisini dikkate almaması (Dormann ve Zapf, 2001: 484),

Kişiler işe alınırken kişilik özelliklerine göre ayrımcılığa uğrayabileceği, dolayısıyla yaklaşımın etik olmayan sonuçlar doğurabileceği ihtimalinin olması (Staw ve Cohen-Charash, 2005: 66),

Bireylerin kişilik özelliklerinin zaman içinde değişmediğini ve çevresel koşullara uyum sağlamadığını varsayması ve

Kişilik özelliklerinin tanımlanıp ve ölçülmemiş olması (Blake ve Pfeffer, 1989: 387-393)

olarak sıralanabilir.

Ayrıca araştırmada zaman içinde değişmeyen ve iş tatminini önemli ölçüde etkileyen bireysel (ırk, cinsiyet, aile geçmişi, eğitim düzeyi gibi), işe dair (özerklik, karmaşıklık, sorumluluk gerektirme gibi) ve örgütsel değişkenlerin (statü, reel ücret gibi) dikkate alınmamasının, kişilik özellikleri ile iş tatmini arasında yapay bir korelasyona neden olmuş olması mümkündür (Blake ve Pfeffer, 1989: 391-393).

Son olarak, Kişilik Özellikleri Modeli, bireylerin kişilik özellikleriyle örtüşen işlerde çalışmaya eğilimli olduklarını dikkate almamaktadır (Dormann ve Zapf, 2001: 498). Yani, kişi işini değiştirse bile işin özerklik, karmaşıklık, sorumluluk gerektirme gibi özellikleri değişmeyebilir, dolayısıyla kişinin iş tatmini düzeyi zaman içinde aynı kalabilir (Blake ve Pfeffer, 1989: 395).

2.3.2.2.2. Temel Özdeğerleme Ölçütleri Modeli

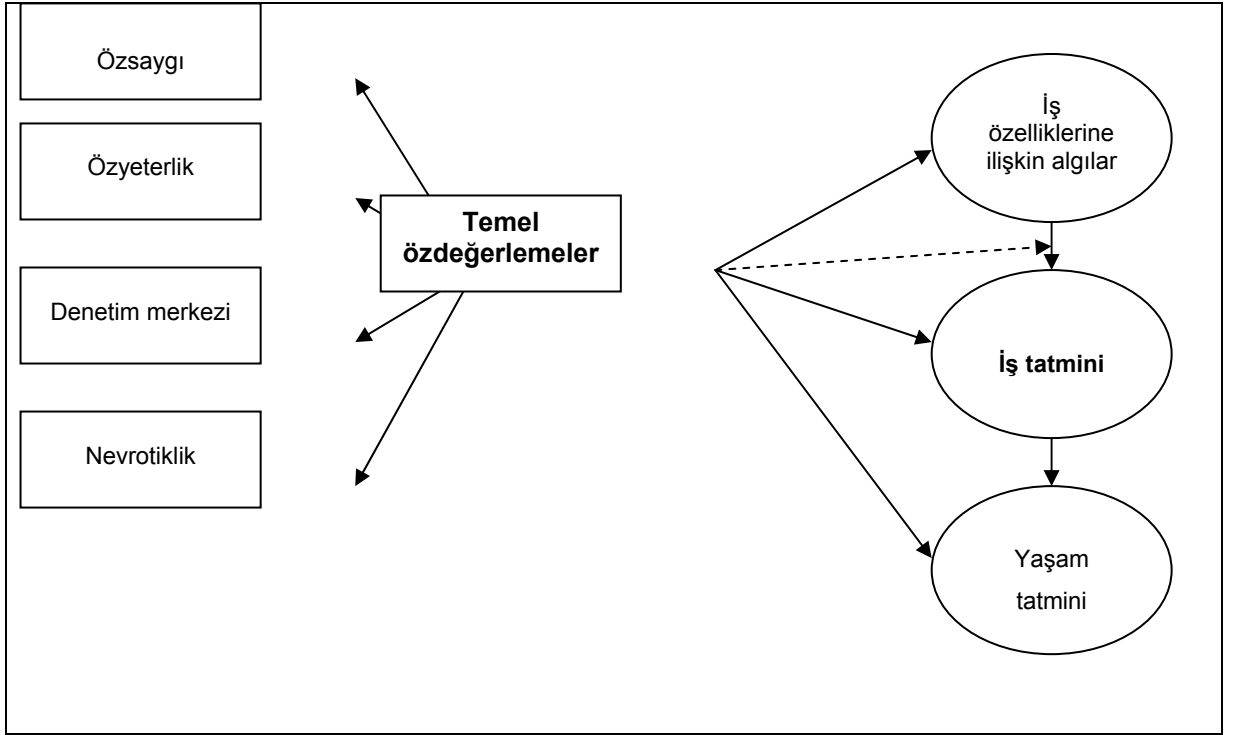
İş tatmininin algılar doğrultusunda gerçeklerin çarpıtılmış bir hali olduğunu öne süren modele göre; kendi hakkındaki değerlendirmeleri olumlu olan bir işgören sadece kendine, işine ve üyesi olduğu örgüte olumlu yaklaştığı için değil, işini çeşitlendirdiği, kendini zorlayıcı görevler üstlendiği ve işinin değerini artırdığı için daha çok tatmin elde edecektir (Judge v.d., 1998).

Judge ve arkadaşları, modellerinde dört temel kişilik özelliği belirlemiş ve bunlara “temel özdeğerleme ölçütleri” adını vermiştir (2003: 303). Bu ölçütler, özsaygı, özyeterlik, nevrotiklik ve denetim merkezidir (Şekil 2.7).

Özsaygı, kişinin kendine bir birey olarak verdiği değeri; genelleştirilmiş özyeterlik, kişinin değişik durumlarda ne kadar doğru tavırlar aldığını, nevrotiklik, kişinin kendi hakkında olumsuz duygular beslemesini ve denetim merkezi, kişinin hayatındaki olayları kendinin mi yoksa dışsal unsurların mı belirlediğini ifade etmektedir (Judge v.d., 2003: 303).

Judge ve arkadaşları bu dört özelliğin işin özelliklerinden bağımsız olarak, algısal, duygusal ve davranışsal açıdan iş ve yaşam tatminini belirlediğini ileri sürmektedir (Judge v.d., 1998: 17).

Bu modele en sık yöneltilen eleştiri, kişiliğin doğası ve yapısını açıklamada yetersiz kalıyor olmasıdır (Judge, Heller ve Mount, 2002: 530).



Kaynak: JUDGE, Timothy A., et. al.; "Dispositional Effects on Job and Life Satisfaction: The Role of Core Evaluations", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 83, No. 1, 1998: 17.

Şekil 2.6. Özdeğerleme Ölçütleri, İş ve Yaşam Tatmini

2.3.2.3. Değer Ayrılığı Modeli

Locke'un Değer Ayrılığı Modeli, iş tatminini hem örgütsel hem de kişisel özelliklerin birlikte etkilediklerini öne süren etkileşimli bir modeldir.

Locke'a göre bir iş, belirli bir örgütte işgören belirli bir kişiyle ilgili görevler, roller, sorumluluklar, ilişkiler, fayda ve ödüllerden oluşan bir bütün olarak alındığında bireyin işin tamamını değerlendirme ve iş tatmini elde etme sürecinin aşağıdaki gibi oluştuğu söylenebilir (1995, 123-124):

İşle ilgili her olay, görev ve çıktıya ilişkin bireyin algılarına dayalı, bilinçsizce yapılan duygusal değerlendirmelere konu olur.

Olay ve eylemler birbiriyle ilişkileri göz önüne alınarak değerlendirilir.

Olay ve eylemler kişinin uzun vadeli amaçları doğrultusunda değerlendirilir.

Olay ve eylemler meydana geldikleri örgütsel koşullar çerçevesinde değerlendirilir.

Genel iş tatmini, kişinin deneyim ve değerlendirmelerinin hafızasında kaldığı kadarıyla oluşur.

İş tatmini, kişinin olumlu ve olumsuz deneyimlerinden hangisi ağır basarsa o şekilde belirlenir.

İş tatmini, sadece kişinin işine ve işyerine dair özellikler ile değil, kişisel özellikleriyle de şekillenir.

Tatmini açıklayan modellerden hareketle, iş tatminini ölçmede kullanılmak üzere çeşitli anketler geliştirilmiştir. Sonraki bölümde bu anketlerin en çok kullanılanlar incelenmektedir.

2.4. İŞ TATMİNİ ÖLÇEKLERİ

İş tatmini tek bir yöntemle hesaplanmış bir kavram değildir (Karaman ve Altunoğlu; 2007: 110). İş tatminini ölçmede anket, kritik olay ve mülakat yöntemleri kullanılabilir (Demir, 2007: 194-195).

Bu bölümde iş tatminini ölçmede en çok kullanılan anketlere yer verilecektir.

İş tatmini üç şekilde ölçülebilir (Taber ve Alliger, 1995: 102):

Genel iş tatmini

İş yüzleri bazında iş tatmini

Görev bazında iş tatmini

2.4.1. Genel İş Tatminini Ölçen Anketler

Genel iş tatmini, örgütün bir üyesi olmakla elde edilen tüm tatmin ve tatminsizliklerin bir değerlendirmesi, işin tüm yönlerine karşı geliştirilen bir tutumdur (Taber ve Alliger, 1995: 101). Genel iş tatminini ölçmede Michigan İş Tatmini Anketi ve Quinn ve Staines'in Genel İş Tatmini Ölçeği kullanılabilir.

2.4.1.1. Michigan İş Tatmini Anketi

Bu anket, iş yüzlerini dikkate almaksızın, genel iş tatminini ölçen (Staw, Bell ve Clausen, 1986: 67) üç maddeli bir ankettir (Kaya, 2007: 358). Anketteki her soru, 7'li Likert ölçeği ile değerlendirilir. Sorular:

Genel olarak işimden memnunum.

Genel olarak işimi sevmiyorum.

Genel olarak bu kurumda çalışmayı seviyorum.

şeklindedir (Bartlett, 2001: 340).

2.4.1.2. Quinn ve Staines'in Genel İş Tatmini Ölçeği

Genel iş tatminini ölçen bu ankette Likert ölçeği ile değerlendirilen şu dört soru yer alır (Taber ve Alliger, 1995: 107):

Genel olarak, işinizden ne kadar memnunsunuz? (7li ölçek)

Bugünkü aklınız olsaydı tekrar bu işte çalışır mıydınız? (3lü ölçek)

Gelecek sene başka bir kurumda çalışmak üzere iş arama ihtimaliniz sizce ne kadar? (3lü ters ölçek)

Genel olarak çalıştığınız kurumdan ne kadar memnunsunuz? (7li ölçek)

2.4.2. İş Yüzleri Bazında İş Tatminini Ölçen Anketler

İş yüzleri bazında iş tatminini ölçen anketlerden en çok kullanılanları Minnesota İş Tatmin Ölçeği, Porter'ın İhtiyaç ve Tatmin Anketi, Kunin'in Yüz Çizelgesi, Smith, Kendal ve Hulin İş Tanımlama Ölçeği ve Spector'ın İş Tatmini Anketi'dir.

2.4.2.1. Minnesota İş Tatmin Ölçeği

Bu araştırmada 20 soruluk kısa formu kullanılan Minnesota İş Tatmin Ölçeği, 1967 yılında Weiss, Davis, England ve Lofquist tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte iş koşulları ile iş tatmini ilişkilendirilmektedir. Koşullar; yönetim, yaratıcılık, insan ilişkileri, bağımsızlık, teknik denetim ve çalışma şartları başlıkları altında toplanmaktadır.

Minnesota İş Tatmin Ölçeğinin her biri bir soru ile ölçülen 20 boyutu şunlardır:

- Ücret
- Özgürlük
- Çeşitlilik
- Sosyal statü
- Amirler (insan ilişkileri)
- Amirler (teknik)
- Etik değerler
- Güvenlik
- Sosyal hizmetler
- Otorite

Kabiliyet kullanımı
 Şirket politika ve uygulamaları
 Etkinlik
 Yükselme
 Sorumluluk
 İş arkadaşları
 Çalışma koşulları
 Yaratıcılık
 Ödül
 Başarı

2.4.2.2. İhtiyaç ve Tatmin Anketi

Porter (1961) Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde yer alan 5 ihtiyaç alanına yönelik anketinde 14 maddelik bir liste yapar. Listenin her maddesinin altında

Şimdi ne kadar?

Ne kadar olmalı?

Sizce ne kadar önemli?

soruları sorulmakta, buradan hareketle işgörenin algıladığı mevcut koşullar ile ideal kabul ettiği koşullar arasında ilişki kurmaktadır (Toker, 2007: 96).

2.4.2.3. Yüz Çizelgesi

Kunin'in (1955) geliştirdiği bu ölçekte altı adet yüz resmi bulunmaktadır. Bu ölçekte anketi yanıtlayan kişi iş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, iş arkadaşları ile ilgili olarak yöneltlen soruları, kendisini ifade eden en uygun yüz resmini seçerek yanıtlamaktadır (Tütüncü, 2000). Bir

başka deyişle, işgören işin farklı yüzlerine karşı “gülmekte” ya da “kızmakta”dır (Demir, 2007: 194).

2.4.2.4. İş Tanımlama Ölçeği (Job Description Index)

Bu ölçek 1969 yılında Smith, Kendal ve Hulin tarafından ortaya konmuş ve yöntem 1985 yılında JDI (Job Description Index) Araştırma Grubu tarafından geliştirilmiştir (Toker, 2007). Bu endekste işin özellikleri, ücret, yükselme olanakları, kişiler ile iletişim, gözetim gibi alt ölçekler yer almaktadır (Kaya, 2007: 358).

İş tanımlama endeksinde, küresel iş doyumu olarak nitelendirilen genel bir sorudan daha yararlanılır. Bu soru ankette, ‘genel olarak işimden memnunum’ şeklinde yer almaktadır (Tütüncü, 2000: 175).

2.4.2.5. İş Tatmini Anketi

Spector (1994) tarafından geliştirilen 36 soruluk (ankete katılanların kararsız kalmasını önlemek için) 6’lı Likert ölçeği kullanılan anket iş tatminini aşağıdaki dokuz boyut ile ölçmektedir (Spector, 1994):

- Ücret
- Yükselme
- Yöneticiler
- Ek İmkanlar
- Olası Ödüller
- İşleyiş Prosedürleri
- İş Arkadaşları
- İşin Kendisi
- İletişim

2.4.3. Görev Bazında İş Tatminini Ölçen Bir Anket

Taber ve Alliger tarafından geliştirilen görev (task) bazında iş tatmini ölçeğinin değerlendirmesi yapılırken, iş bir bütün olarak ele alınmaz, bazısı keyifli, karmaşık ve önemli olan bazısı ise olmayan pek çok farklı görevden oluştuğu düşünülür (Taber ve Alliger, 1995: 102).

Görev bazında iş tatmini değerlemesi, iş tatmininin ne kadarının algısal, ne kadarının duygusal, ne kadarının kişilik özelliklerinden kaynaklanan bir yapı olduğunu ortaya koymada yardımcı olabilir (Taber ve Alliger, 1995: 104).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: ÖRGÜTLERDE İŞGÖRENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM ALGISI İLE İŞ TATMİNİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Birinci ve ikinci bölümlerde hizmet içi eğitim ve iş tatmini kavramları ele alınmış, yöneticilerin hizmet içi eğitim algıları üzerinde durulmuş ve iş tatmininin örgütler için önemi açıklanmıştır.

Bu bölümde ise işgörenlerin hizmet içi eğitim algısının iş tatmini düzeyi üzerindeki etkisi incelendikten sonra kişisel özelliklerinin (cinsiyet, yaş, kıdem, pozisyon ve çalışma yeri) hizmet içi eğitim algısı ve iş tatmini ilişkisi üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmaya çalışılacaktır.

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmanın amacı, örgütlerde hizmet içi eğitim algısının iş tatminini etkileyip etkilemediğini ve kişisel değişkenlerin iş tatmini ve hizmet içi eğitim algısı arasındaki ilişkiyi etkileyip etkilemediğini test etmek ve varsa bu etkinin değişkenlere göre ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır.

İş tatmini üzerinde en çok çalışılan örgütsel konulardan biridir (Poyraz ve Kama, 2008: 147). Buna karşın, Türkiye’de kamu sektöründe işgörenlerin iş tatminiyle ilgili yapılan çalışma pek fazla değildir (Serinkan ve Bardakçı, 2007: 153). Üstelik finans kurumlarında işgörenlerin tatminine yönelik çalışmalar da sınırlı sayıdadır.

Bunun yanı sıra, iş tatmini alanında yapılan pek çok çalışmada hizmet içi eğitim göz ardı edilmiştir (Schmidt, 2007: 484). Hizmet içi eğitimle iş tutumlarının arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar çok azdır (Dysvik ve Kuvaas, 2008: 139).

Türkiye’de hizmet içi eğitim algısı ve iş tatmininin arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik Social Sciences Index (SCI)’de yer alan hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın yazındaki bu boşluğu doldurmak için bir adım teşkil etmesi amaçlanmaktadır.

3.2. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR



Şekil 3.1. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmada iki ana kavram kullanılmıştır; bunlardan birincisi hizmet içi eğitim algısı, ikincisi ise iş tatminidir. Araştırmanın amacı uyarınca hizmet içi eğitim algısının iş tatmini üzerindeki etkileri araştırılmaktadır (Şekil 3.1). Bu nedenle işgörenlerin iş tatmini düzeylerindeki farklılaşma yalnızca hizmet içi eğitim algısı ve kişisel özellikler kapsamında analiz edilecektir. Başka bir ifade ile iş tatminini etkileyen diğer faktörler araştırmanın kapsamı dışında tutulmaktadır.

Bunun yanı sıra, araştırma Türkiye finans sektöründe yer alan bir kamu bankası ile sınırlı tutulmuş, diğer kurumlar kapsam dışı bırakılmıştır.

Araştırma, söz konusu bankada görev alan memur, uzman, alt ve orta düzey yönetici, denetçi ve destek personelinin (avukat, hekim, mimar) düşünceleri ile sınırlandırılmıştır. Üst düzey yöneticiler ve kurye, şoför gibi görevliler kapsam dışında bırakılmıştır. Örneklemde yer alan katılımcıların mümkün olduğu kadar evreni temsil etmesi istense de özellikle orta yaşın üzerindeki işgörenlerin geri dönüş oranının düşük olması, bu grubun örneklemde gerektiği kadar temsil edilememesine sebep olmuştur.

3.3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmada anket yönteminden yararlanılmıştır. Anket formunda hizmet içi eğitim algısı ve iş tatmini iki ayrı ölçekle değerlendirilmiş, bunlara ek olarak işgörenin kişisel özelliklerine ilişkin 5 adet kapalı uçlu soruya yer verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim algısı ile ilgili boyutu, Clemenz (2001)'in geliştirdiği 30 soruluk ölçek ile değerlendirilmiştir. Bu ölçeğin İngilizce orijinalinden Türkçe'ye tercümesi yapılmış ve mütercim-tercümanlardan görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İş tatmini boyutunu değerlendirmek içinse 20 ifadeden oluşan Minnesota İş Tatmini Ölçeği-Kısa Form kullanılmıştır. Bu ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş versiyonları incelenmiş ve yeniden Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri sürecinde mütercim-tercümanlardan görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu araştırmada, sosyal beğenilirlik etkisini gidermek için anketlerde anonimlik sağlanmış, araştırma kapsamına alınan banka işgörenlerinin ölçekleri gerçek durumlarını yansıtacak biçimde içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

Araştırmada aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır (Özdamar,2003:32):

<u>Aritmetik ortalama</u>	<u>Aralıklar</u>
Çok Düşük	1,00 - 1,79
Düşük	1,80 - 2,59
Orta	2,60 - 3,39
Yüksek	3,40 - 4,19
Çok Yüksek	4,20 - 5,00

3.4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Araştırmanın amacı, kapsamı ve varsayımları doğrultusunda aşağıda belirtilen hipotezler test edilecektir.

H₁: İşgörenlerin hizmet içi eğitim algılarıyla iş tatmini düzeyleri arasında ilişki vardır.

H₂: Unvan değişkenine göre işgörenlerin hizmet içi eğitim algılarıyla iş tatmini düzeyleri arasında ilişki vardır.

H₃: Cinsiyet değişkenine göre işgörenlerin hizmet içi eğitim algılarıyla iş tatmini düzeyleri arasında ilişki vardır.

H₄: Yaş değişkenine göre işgörenlerin hizmet içi eğitim algılarıyla iş tatmini düzeyleri arasında ilişki vardır.

H₅: Kıdem değişkenine göre işgörenlerin hizmet içi eğitim algılarıyla iş tatmini düzeyleri arasında ilişki vardır.

H₆: Çalışma yeri değişkenine göre işgörenlerin hizmet içi eğitim algılarıyla iş tatmini düzeyleri arasında ilişki vardır.

3.5. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmaya konu Banka, 2008 yılı itibariyle yurt içinde 1.258 hizmet noktasında toplam 21.299 personelin görev yaptığı sektörün öncü bankalarından biridir (www.tbb.org.tr).

Bankada işgörenlerin yaklaşık %70'i erkek, %30'i kadındır. İşgörenlerin yaklaşık %2'si 25 yaşından küçükken, %33'ü 25-34 yaş aralığında, %25'i ise 35-44 yaş aralığında bulunmaktadır. 45 yaş ve üstü grup toplam işgörenlerin %40'ını oluşturmaktadır.

İşgörenlerin kıdemlerine bakıldığında ise Bankada 5 yıl ve daha az işgörenlerin oranı %26'dır. 6-10 yıl aralığında kıdemi olan işgörenler toplamın %21'ini, 11-15 yıl arasında kıdemi olanlar ise %15'ini oluşturmaktadır. 16-20 yıl arasında kıdemi olanların oranı %5 iken Bankada 21 yıl ve daha fazla süredir işgörenlerin oranı %33'tür.

İşgörenlerin %61'i servis görevlisi ve servis yetkilisi (memur) olarak görev yaparken %13'ü uzman yardımcısı, yönetmen yardımcısı ve uzman unvanındadır. Alt ve orta düzey yöneticilerin oranı % 17 iken müfettiş ve iç kontrolörlerin oranı %2'dir. Avukat, hekim ve mimarlar ise toplamın %1'ini oluşturmaktadır. Geri kalan %4'lük kesimde ise üst düzey yöneticiler ile kurye, şoför, güvenlik görevlisi gibi elemanlar yer almaktadır.

İşgörenlerin %85'lik bölümü şubelerde, %5'i Bölge Başkanlıklarında ve %10'u Genel Müdürlükte görev yapmaktadır.

Bankada düzenlenen eğitimler aşağıdaki başlıklar altında toplanmaktadır:

Oryantasyon Eğitimleri

Servis Görevlisi Oryantasyon Eğitimi

Müfettiş Yardımcıları Oryantasyon Eğitimi

İç Kontrolör Yardımcıları Oryantasyon Eğitimi

Bir Üst Göreve Yükselmede ve Mevcut Görevin Yürütülmesinde Gereken

Bilgi ve Becerilerin Aktarıldığı Zorunlu Eğitimler

Sertifikasyon Programları

Görev Bazlı Eğitimler

Özel Nitelikli Eğitimler

Genel Müdürlük Eğitimleri

Kurum Dışı Eğitimler

Uzman Yardımcısı Yetiştirmeye Yönelik Bankacılık Okulu

Tarımsal Şubelere Nitelikli Personel Yetiştirmeye Yönelik Tarımsal

Bankacılık Akademisi

Alt, Orta ve Üst Düzey Yönetici Yetiştirme/Geliştirmeye Yönelik Yönetici Akademisi

Banka'nın eğitim faaliyeti gerçekleştirmelerine bakıldığında, 2008 yılı eğitim bütçesi, eğitim biriminde işgörenlerin ücretleri ile birlikte 8.500.000 TL civarında olmuştur. 2008 yılında toplam 19.985 kişinin 4.041 eğitim programına katkısı sağlanmış, kişi başına 39 saat eğitim verilmiştir. Bir eğitim programının ortalama süresi 1,5 gün olmuştur.

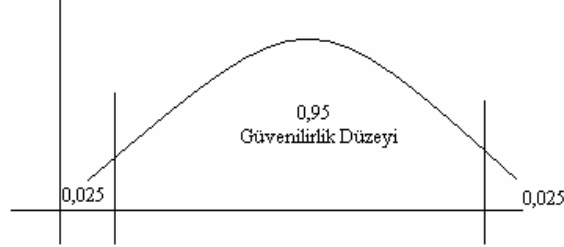
Araştırma evreninin çok geniş olması ve araştırma süresi içinde işgörenlerin tamamına ulaşmanın mümkün olmaması nedeniyle araştırmada belirlenen bu evren üzerinden kolayda örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Araştırmada örneklem sayısının belirlenmesinde basit tesadüfi örneklem formülünden yararlanılmıştır (Yamane, 2001: 116-117):

$$n = \frac{N \cdot n^2 \cdot p \cdot q}{N \cdot d^2 + z^2 \cdot p \cdot q}$$

n= Örnek çapı (Araştırma için uygulama yapılacak kişi sayısı)

N= Evren (yığındaki birim sayısı) (Araştırmaya konu olan illerdeki toplam nüfus)

z = Standart normal dağılım tablo değeri (Araştırmada istenilen güvenilirlik düzeyi %95 gibi)



d = Duyarlılık (Araştırma için kabul edilebilir hata payı – 0,05, 0,1, 0,03 gibi)

$p.q$ = Araştırmaya konu olan özellikleri taşıyan bireylerin yüzdesi 0,25 gibi

Araştırma konusu bankada işgören 21.299 kişi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Uygulanan basit tesadüfi örneklem formülü ile örneklem çapı ≥ 378 kişi olarak tespit edilmiştir.

$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot p \cdot q}{N \cdot d^2 + z^2 \cdot p \cdot q}$$

$$n = \frac{21.299 \cdot 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{21.299 \cdot 0,05^2 + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

$$n = 378$$

3.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Örgütlerde hizmet içi eğitim algısının ölçülmesi amacıyla Clemenz (2001)'in geliştirdiği anket formu kullanılmıştır. Anket formunun içerdiği 30 sorudan her biri, hizmet içi eğitimin bir boyutunun algısını ölçmektedir.

Anketi cevaplayan katılımcıların “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şıklarından birini işaretlemeleri gerekmektedir. Değerlendirmeler tamamen katılıyorum seçeneğine 5, hiç katılmıyorum seçeneğine ise 1 puan verilerek gerçekleştirilmiştir.

Hizmet içi eğitim algısı ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda genel güvenilirlik değeri Cronbach Alpha katsayısı 0,9219 olarak tespit edilmiştir. Bu değer sosyal bilimler için istatistiki açıdan güvenilir olarak kabul edilebilecek düzeydedir.

İş tatmininin ölçümü, Minnesota İş Tatmin Ölçeği – Kısa Form ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan 20 sorunun her biri iş tatmininin durumsal boyutlarını ölçmeye yönelik olup değerlendirmede 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır. Değerlendirmeler çok tatmin ediyor seçeneğine 5, kesinlikle tatmin etmiyor seçeneğine ise 1 puan verilerek gerçekleştirilmiştir.

İş tatmini ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda genel güvenilirlik değeri Cronbach Alpha katsayısı 0,9206 olarak tespit edilmiştir. Bu değer sosyal bilimler için istatistiki açıdan güvenilir olarak kabul edilebilecek düzeydedir.

Anketi cevaplayanların kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik üçüncü bölümde 5 soru bulunmaktadır. İlk soru cinsiyet, ikinci soru yaş, üçüncü soru kıdem, dördüncü soru unvan ve beşinci soru çalışma yerini belirlemeye yöneliktir. Ankette açık uçlu soruya yer verilmemiştir. Üçüncü bölümde verilen bilgiler gruplandırılarak analiz edilmiştir.

Uygulama yapılması gereken minimum örneklem çapı belirlendikten sonra yaklaşık 1.000 adet anket formunun elle, posta ve elektronik posta yoluyla dağıtımı yapılmıştır. 408 adet anket formu geri dönmüş ancak eksiksiz doldurulmuş 395 adet geçerli anket değerlendirmeye alınmıştır. 395 kişilik örneklem, %95 güven aralığında evreni temsil etmektedir. Katılımcılar

Banka'da çeşitli pozisyonlarda işgören kişiler arasından gönüllü katılım gösterenlerden oluşmaktadır.

3.7. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Uygulama alanındaki deneklerin ölçme aracına verdikleri cevapların geri dönüşümünden sonra bilgisayarda bir veri tabanı oluşturulmuştur. Bu veriler SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) programı aracılığıyla bilgisayara aktarılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda çeşitli istatistiki çözümler (Frekans, Ortalama, Anova ve t testi) kullanılarak ve konuya ilişkin uzman desteği alınarak yorumlanmıştır.

3.8. ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUM

Anket çalışması sonucunda ortaya çıkan veriler üzerinde yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar dört alt başlık altında toplanmış ve aşağıda açıklanmıştır.

Birinci alt başlık altında araştırma grubunun kişisel özelliklerini gösteren dağılımlar incelenmiş yorumlanmıştır. İkinci alt başlıkta hizmet içi eğitim algısı ölçeğine verilen cevapların dağılımı incelenmiş ve yorumlanmıştır. Üçüncü alt başlıkta iş tatmini ölçeğine verilen cevapların dağılımı incelenmiş ve yorumlanmıştır. Dördüncü ve son alt başlıkta ise araştırmanın hipotezleri test edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

3.8.1. Örneklem Grubuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ankete katılanların cinsiyet, yaş, kıdem, unvan ve çalışma yerlerine ilişkin veriler sınıflandırılmış ve özet olarak tablolara aktarılmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	%
Erkek	222	56,2
Kadın	173	43,8
Toplam	395	100,0

395 kişiden oluşan araştırma grubunda 222 erkek ve 173 kadın bulunmaktadır. Grubun %56,2'sini erkekler, kalan %43,8'ini ise kadınlar oluşturmaktadır (Tablo 3.1).

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaş Dağılımı

Yaş	Sayı	%
25 yaş altı	7	1,8
25-34 yaş aralığı	223	56,5
35-44 yaş aralığı	112	28,4
45 yaş ve üstü	53	13,3
Toplam	395	100,0

Araştırma grubunda 7 kişi 25 yaşından küçüktür ve toplamın %1,8'ini oluşturmaktadır. 25-34 yaş aralığında 223 kişi bulunmakta ve toplamın %56,5'ini oluşturmaktadır. 112 kişi, 35-44 yaş aralığında yer almakta ve toplamın %28,4'ünü oluşturmaktadır. Yaşı 45 ve üstü 53 kişi bulunmakta ve toplamın %13,3'ünü oluşturmaktadır (Tablo 3.2).

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdem Dağılımı

Kıdem	Sayı	%
5 yıl ve altı	148	37,5
6-10 yıl aralığı	65	16,5
11-15 yıl aralığı	80	20,3
16-20 yıl aralığı	40	10,1
21 yıl ve üstü	62	15,7
Toplam	395	100,0

Araştırma grubunda yer alan 148 kişi, 5 yıl ve daha az iş tecrübesine sahiptir ve toplamın % 37,5'ini oluşturmaktadır. 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olanlar 65 kişidir ve toplamın %16,5'ini oluşturmaktadır. 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ise 80 kişidir, toplamın %20,3'ünü oluşturmaktadır. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar 40 kişidir ve toplamın %10,1'ini oluşturmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 62 kişi ise toplamın %15,7'sini oluşturmaktadır (Tablo 3.3).

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Unvan Dağılımı

Pozisyon	Sayı	%
Servis Görevlisi- Servis Yetkilisi (ASG-ASY)	150	38,0
Uzman Yrd., Yönetmen Yrd., Uzman	115	29,1
Yönetmen, Müdür	90	22,8
Avukat, Hekim, Mimar	9	2,3
İç Kontrolör, Müfettiş Yrd., Müfettiş	31	7,8
Toplam	395	100,0

Örnekleme yer alan 150 kişi, bankada servis görevlisi ve servis yetkilisi olarak görev yapmaktadır ve toplamın %38'ini oluşturmaktadır. Bu grup, *Memur* olarak adlandırılacaktır. Uzman yardımcısı, yönetmen yardımcısı ve uzmanların sayısı ise 115'tir. *Uzman* olarak adlandırılan bu grup toplamın %29,1'ini oluşturmaktadır. Alt düzey yönetici olarak görev yapan yönetmenler ile orta düzey yönetici olarak görev yapan müdürlerden oluşan grup ise 90 kişidir ve toplamın %22,8'ini oluşturmaktadır. Bu grup *Yönetici* olarak adlandırılacaktır. Avukat, hekim, mimar gibi destek gruplarından anketi cevaplayanların sayısı 9 kişidir. *Destek* olarak adlandırılan grup toplamın %2,3'ünü oluşturmaktadır. İç kontrolör, müfettiş yardımcısı ve müfettiş olarak bankada görev yapanlar 31 kişidir ve *Denetçi* olarak adlandırılan bu grup toplamın %7,8'ini oluşturmaktadır (Tablo 3.4).

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Görev Yeri Dağılımı

Görev Yeri	Sayı	%
Şube	200	50,6
Bölge Başkanlığı	47	11,9
Genel Müdürlük	148	37,5
Toplam	395	100,0

Anketi cevaplayan 395 kişiden 200'ü şubede, 47'si Bölge Başkanlığında ve 148'i Genel Müdürlük birimlerinde görev yapmaktadır. Şubede görev yapanlar toplamın %50,6'sını, Bölge Başkanlığında görev yapanlar %11,9'unu ve Genel Müdürlükte işgörenler %37,5'ini oluşturmaktadır (Tablo 3.5).

3.8.2. Hizmet İçi Eğitim Algısı leđinde Yer Alan Sorulara Verilen Cevapların Dağılımı

Araştırmaya katılan işgörenler tarafından hizmet içi eğitim algısı boyutlarına ilişkin sorulara verilen cevapların frekans dağılımları Tablo 3.6'da verilmektedir.

Tablo 3.6. Hizmet İçi Eğitim Ölçeği Frekans Dağılımı

		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Eğitim doğrudan işimle ilgiliydi.	16	4,1	31	7,8	50	12,7	197	49,9	101	25,6
2.	Eğitimin "neden" önemli olduğu bana söylendi.	29	7,3	56	14,2	71	18,0	179	45,3	60	15,2
3.	Eğitim gerçekçi bir biçimde işimi yansıtıyordu.	11	2,8	59	14,9	103	26,1	157	42,5	65	16,5
4.	Eğitim ihtiyaçlarımı baz almıştı.	30	7,6	57	14,4	99	25,1	168	39,7	41	10,4
5.	Eğitici eğitim içeriğine hakimdi.	6	1,5	31	7,8	75	19,0	225	57,0	58	14,7
6.	Eğitim içeriği daha önce benim işimi yapmış insanlar tarafından oluşturulmuştu.	35	8,9	75	19,0	108	27,3	137	34,7	40	10,1
7.	Eğitici kendinden emindi.	7	1,8	25	6,3	77	19,5	224	56,7	62	15,7
8.	Eğitici eğitimle kendi iş deneyimlerini bağdaştırdı.	6	1,5	32	8,1	72	18,2	218	55,2	67	17,0
9.	Eğitim esprili bir ortam içinde gerçekleşti	17	4,3	46	11,6	104	26,3	186	47,1	42	10,6
10.	Eğitim eğlenceliydi.	19	4,8	67	17,0	112	28,4	157	39,7	40	10,1
11.	Eğitici işini severek yapıyordu.	5	1,3	35	8,9	112	28,4	184	46,6	59	14,9
12.	Eğitimde aktif öğrenme yöntemleri kullanıldı.	15	3,8	61	15,4	114	28,9	171	43,3	34	8,6
13.	Diğer katılımcılardan öğrendiğim şeyler oldu.	20	5,1	57	14,4	68	17,2	201	50,9	49	12,4
14.	Eğitimde grup çalışmasına yer verilmişti.	25	6,3	80	20,3	86	21,8	151	38,2	53	13,4
15.	Yiyecek içecek ikramı eğitim boyunca sağlandı.	47	11,9	73	18,5	46	11,6	164	41,5	65	16,5
16.	Eğitim ortamı kaliteliydi.	13	3,3	58	14,7	97	24,6	178	45,1	49	12,4
17.	Sınıf katılımcıların rahatı düşünülerek düzenlenmişti.	18	4,6	77	19,5	120	30,4	141	35,7	39	9,9
18.	Eğitim süresince her bir konu üzerinde ne kadar zaman durulacağını biliyordum.	46	11,6	117	29,6	115	29,1	98	24,8	19	4,8
19.	Eğitim süresince kısa ders araları verildi.	6	1,5	25	6,3	25	6,3	219	55,4	120	30,4
20.	Eğitim içeriğinin sıralamasını biliyordum.	30	7,6	83	21,0	72	18,2	165	41,8	45	11,4
21.	Eğitim süresince kendimi rahat hissettim.	7	1,8	36	9,1	73	18,5	223	56,5	56	14,2
22.	Eğitim ortamı gayri resmiydi.	56	14,2	137	34,7	87	22,0	93	23,5	22	5,6
23.	Eğitim atmosferi destekleyiciydi.	14	3,5	48	12,2	151	38,2	153	38,7	29	7,3
24.	Eğitim boyunca eleştirilmek, kınanmak gibi durumlarla karşılaşmadım. Kendimi güvende hissettim.	11	2,8	19	4,8	55	13,9	200	50,6	110	27,8
25.	Eğitici bana isimle hitap etti.	37	9,4	74	18,7	74	18,7	153	38,7	57	14,4
26.	Eğitici bana ve diğer katılımcılara arkadaşça davrandı.	14	3,5	20	5,1	49	12,4	228	57,7	84	21,3
27.	Eğitici geçmiş iş tecrübeme saygı gösterdi.	12	3,0	25	6,3	88	22,3	198	50,1	72	18,2
28.	Eğitimden işe döndükten sonra eğitimin sonuçlarının takip edilmesini bekledim.	32	8,1	67	17,0	88	22,3	163	41,3	45	11,4
29.	İşyerinde eğitimden öğrendiklerimi kullanmamın karşılığında nasıl ödüllendirileceğim bana açıklandı.	127	32,2	125	31,6	76	19,2	51	12,9	16	4,1
30.	Eğitimde, öğrendiklerimi ölçen bir sınava tabi tutuldum.	68	17,2	55	13,9	42	10,6	141	35,7	89	22,5

Buna göre;

İşgörenlerin %49,9 ile çoğunluğu, “Eğitim doğrudan işimle ilgiliydi.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %45,3 ile çoğunluğu, “Eğitimin “neden” önemli olduğu bana söylendi.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %42,5 ile çoğunluğu “Eğitim gerçekçi bir biçimde işimi yansıtıyordu.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %39,7 ile çoğunluğu “Eğitim ihtiyaçlarımı baz almıştı.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %57,0 ile çoğunluğu “Eğitici eğitim içeriğine hakimdi.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %34,7 ile çoğunluğu “Eğitim içeriği daha önce benim işimi yapmış insanlar tarafından oluşturulmuştu.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %56,7 ile çoğunluğu “Eğitici kendinden emindi.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %55,2 ile çoğunluğu “Eğitici eğitimle kendi iş deneyimlerini bağdaştırdı.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %47,1 ile çoğunluğu “Eğitim esprili bir ortam içinde gerçekleşti” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %39,7 ile çoğunluğu “Eğitim eğlenceliydi.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %46,6 ile çoğunluğu “Eğitici işini severek yapıyordu.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %43,3 ile çoğunluğu “Eğitimde aktif öğrenme yöntemleri kullanıldı.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %50,9 ile çoğunluğu “Diğer katılımcılardan öğrendiğim şeyler oldu.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %38,2 ile çoğunluğu “Eğitimde grup çalışmasına yer verilmişti.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %41,5 ile çoğunluğu “Yiyecek içecek ikramı eğitim boyunca sağlandı.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %45,1 ile çoğunluğu “Eğitim ortamı kaliteliydi.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %35,7 ile çoğunluğu “Sınıf katılımcıların rahatı düşünülerek düzenlenmişti.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %29,6 ile çoğunluğu “Eğitim süresince her bir konu üzerinde ne kadar zaman durulacağını biliyordum.” ifadesine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %55,4 ile çoğunluğu “Eğitim süresince kısa ders araları verildi.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %41,8 ile çoğunluğu “Eğitim içeriğinin sıralamasını biliyordum.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %56,5 ile çoğunluğu “Eğitim süresince kendimi rahat hissettim.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %34,7 ile çoğunluğu “Eğitim ortamı gayri resmiydi.” ifadesine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %38,7 ile çoğunluğu “Eğitim atmosferi destekleyiciydi.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %50,6 ile çoğunluğu “Eğitim boyunca eleştirilmek, kınanmak gibi durumlarla karşılaşmadım. Kendimi güvende hissettim.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %38,7 ile çoğunluğu “Eğitici bana isimle hitap etti.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %57,7 ile çoğunluğu “Eğitici bana ve diğer katılımcılara arkadaşça davrandı.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %22,3 ile çoğunluğu “Eğitici geçmiş iş tecrübeme saygı gösterdi.” ifadesine katılıp katılmamakta kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %41,3 ile çoğunluğu “Eğitimden işe döndükten sonra eğitimin sonuçlarının takip edilmesini bekledim.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %32,2 ile çoğunluğu “İşyerinde eğitimden öğrendiklerimi kullanmamın karşılığında nasıl ödüllendirileceğim bana açıklandı.” ifadesine hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

İşgörenlerin %35,7 ile çoğunluğu “Eğitimde, öğrendiklerimi ölçen bir sınava tabi tutuldum.” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Örneklemin iş tatmin düzeyi 3,4380 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, hizmet içi eğitim algısının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Buna karşın, katılımcıların eğitim planı, eğitim ortamı ve eğitimin transferi algılarının, hizmet içi eğitimin diğer boyutlarına göre daha düşük seviyede olduğu söylenebilir.

3.8.3. İş Tatmini Ölçeğinde Yer Alan Sorulara Verilen Cevapların Dağılımı

Araştırmaya katılan işgörenler tarafından iş tatmini boyutlarına ilişkin sorulara verilen cevapların frekans dağılımları Tablo 3.7.’de verilmiştir.

Tablo 3.7. İş Tatmini Ölçeği Frekans Dağılımı

		Kesinlikle tatmin etmiyor		Tatmin etmiyor		Kararsızım		Tatmin ediyor		Çok tatmin ediyor	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Her zaman meşgul olmamı sağlaması	38	9,6	54	13,7	68	17,2	166	42,0	69	17,5
2.	Tek başına çalışmama fırsat vermesi	33	8,4	60	15,2	57	14,4	166	42,0	79	20,0
3.	Zaman zaman farklı şeyler yapma fırsatı vermesi	50	12,7	62	15,7	57	14,4	167	42,3	59	14,9
4.	Diğer işgörenlerden farklı bir "birey" olma şansını tanıması	46	11,6	62	15,7	96	24,3	121	30,6	70	17,7
5.	Yöneticimin yönetim tarzı	50	12,7	58	14,7	86	21,8	139	35,2	62	15,7
6.	Yöneticimin karar vermedeki etkinliği	41	10,4	50	12,7	98	24,8	140	35,4	66	16,7
7.	Vicdanıma ters düşmeyecek görevleri yapabiliyor olmak	26	6,6	43	10,9	49	12,4	168	42,5	109	27,6
8.	İşimin sağladığı iş güvencesi	15	3,8	22	5,6	25	6,3	172	43,5	161	40,8
9.	Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme şansı vermesi	19	4,8	39	9,9	76	19,2	144	36,5	117	29,6
10.	İnsanlara ne yapmaları gerektiğini söyleyebilme fırsatını vermesi	23	5,8	44	11,1	76	19,2	155	39,2	97	24,6
11.	Yeteneklerimi kullanma fırsatı vermesi	37	9,4	59	14,9	92	23,3	136	34,4	71	18,0
12.	Şirket politikalarının uygulamaya konma şekli	50	12,7	80	20,3	138	34,9	97	24,6	30	7,6
13.	Üretim ve yaptığım iş arasındaki denge	70	17,7	98	24,8	108	27,3	87	22,0	32	8,1
14.	Bu işte yakaladığım kendini geliştirme fırsatları	43	10,9	104	26,3	78	19,7	126	31,9	44	11,1
15.	İşimle ilgili konularda karar verebilme özgürlüğümün olması	44	11,1	104	26,3	95	24,1	116	29,4	36	9,1
16.	İşimi yaparken kendi yöntemlerimi deneme fırsatlarının olması	52	13,2	84	21,3	99	25,1	122	30,9	38	9,6
17.	Fiziksel çalışma koşulları (aydınlatma, ısıtma, havalandırma gibi)	34	8,6	50	12,7	61	15,4	182	46,1	68	17,2
18.	Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle ilişkileri	21	5,3	55	13,9	82	20,8	169	42,8	68	17,2
19.	İşimi iyi yaptığım için gördüğüm takdir	48	12,2	74	18,7	86	21,8	132	33,4	55	13,9
20.	İşimden elde ettiğim başarı duygusu	30	7,6	51	12,9	101	25,6	145	36,7	68	17,2

Buna göre;

İşgörenlerin %42,0 ile çoğunluğu, işinin her zaman meşgul olmasını sağlamasını tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %42,0 ile çoğunluğu, işinin tek başına çalışmaya fırsat vermesini tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %42,3 ile çoğunluğu, işinin zaman zaman farklı şeyler yapmasına fırsat vermesini tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %30,6 ile çoğunluğu, işinin diğer işgörenlerden farklı bir “birey” olma şansını tanımasını tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %35,2 ile çoğunluğu, yöneticisinin yönetim tarzını tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %35,4 ile çoğunluğu, yöneticisinin karar vermedeki etkinliğini tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %42,5 ile çoğunluğu, işyerinde vicdanına ters düşmeyecek görevler yapabiliyor olmasını tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %43,5 ile çoğunluğu, işinin sağladığı iş güvencesini tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %36,5 ile çoğunluğu, işinin diğer insanlar için bir şeyle yapabilme şansı vermesini tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %39,2 ile çoğunluğu, işinin insanlara ne yapması gerektiğini söyleyebilme fırsatını vermesini tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %34,4 ile çoğunluğu, işinin yeteneklerini kullanma fırsatını vermesini tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %34,9 ile çoğunluğu, şirket politikalarının uygulamaya konma şeklinin kendisini tatmin edip etmediğine karar verememiştir.

İşgörenlerin %24,8 ile çoğunluğu, ücreti ile yaptığı iş arasındaki dengeyi tatmin edici bulmamaktadır.

İşgörenlerin %31,9 ile çoğunluğu, işinde yakaladığı kendini geliştirme fırsatlarını tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %29,4 ile çoğunluğu, işiyle ilgili konularda karar verebilme özgürlüğünün olmasını tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %30,9 ile çoğunluğu, işini yaparken kendi yöntemlerini deneme fırsatının olmasını tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %46,1 ile çoğunluğu, fiziksel çalışma koşullarını tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %42,8 ile çoğunluğu, çalışma arkadaşlarının birbirleriyle ilişkisini tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %33,4 ile çoğunluğu, işini iyi yaptığı için gördüğü takdir tatmin edici bulmaktadır.

İşgörenlerin %36,7 ile çoğunluğu, işinden elde ettiği başarı duygusunu tatmin edici bulmaktadır.

Örneklemin iş tatmin düzeyi 3,3614 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, iş tatmininin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, iş tatmininin boyutları bazında, şirket politikalarının uygulamaya konma şekli ve ücret ile yapılan iş arasında algılanan denge, tatmin sağlanmayan iki unsur olarak dikkat çekmektedir.

3.8.4. Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi ve Bu İlişkiyi Etkileyen Faktörlerin Araştırılması

Araştırmaya katılan işgörenlerin iş tatminlerinin hizmet içi eğitim algılarına göre farklılaşması Pearson korelasyon analizi ile ölçülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulara yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, işgörenlerin hizmet içi eğitim algıları ile iş tatminleri arasında $r=0,456$ ($p<0,05$) düzeyinde istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Tablo 3.8). Bu ilişki katsayısı H_1 hipotezini desteklemektedir.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Hizmet İçi Eğitim Algılarının İş Tatminlerine Etkisi

		HİE ALGISI	İŞ TATMİNİ
HİE ALGISI	Korelasyon	1	,456**
	p	,	,000
	N	395	395
İŞ TATMİNİ	Korelasyon	,456	1
	p	,000	,
	N	395	395

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3.8.4.1.Örgütsel Unvana Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi

Unvana göre hizmet içi eğitim algısı ile ilgili bulgulara bakılacak olursa (Tablo 3.9);

395 kişilik örneklem grubunun hizmet içi eğitim algı ortalaması 3,44 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Bankada memur olarak görev yapan 150 kişinin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,48 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Bankada uzman olarak görev yapan 115 kişinin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,34 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

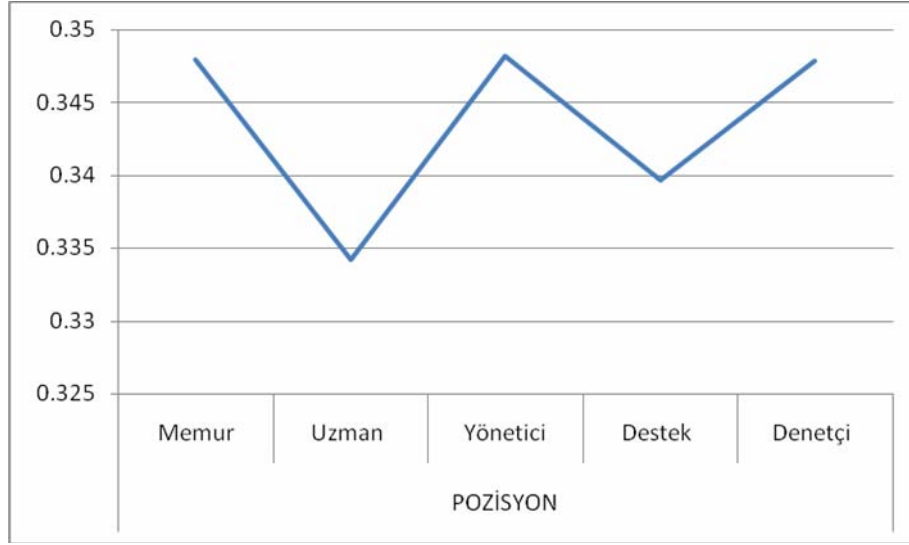
Bankada alt ve orta düzey yönetici olarak görev yapan 90 kişinin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,48 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Bankada destek olarak görev yapan 9 kişinin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,40 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Bankada denetçi olarak görev yapan 31 kişinin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,48 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Ulaarının Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi

		N	Ortalama	St. Sapma	F	p
HİE ALGISI	Memur	150	3,4793	,52249	1,178	,320
	Uzman	115	3,3417	,54710		
	Yönetici	90	3,4822	,71592		
	Destek	9	3,3963	,41781		
	Denetçi	31	3,4785	,50439		
	Toplam	395	3,4380	,57664		
İŞ TATMİNİ	Memur	150	3,2493	,81197	8,029	,000
	Uzman	115	3,1870	,69680		
	Yönetici	90	3,6489	,60550		
	Destek	9	3,9000	,88494		
	Denetçi	31	3,5597	,56971		
	Toplam	395	3,3614	,74532		



Grafik 3.1. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Unvanlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı

Unvana göre hizmet içi eğitim algısına ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında, banka içindeki pozisyonlarına göre, hizmet içi eğitim algısı seviyesi en yüksek grup Yöneticiler ve sonra sırasıyla Memurlar, Denetçiler, Destek ve Uzmanlar olarak bulunmuştur (Grafik 3.1).

Yönetici grubunda yer alan işgörenler, bir üst unvana yükselebilmek için “Yönetici Akademisi” ismi verilen yönetici geliştirme eğitimlerine katılmak durumundadır. Bu eğitim, alt ve orta düzey yöneticiler için bir prestij unsuru haline gelmiştir. Yönetici grubun algılarının yüksek olmasının ardında yatan önemli bir sebep budur. Diğer bir sebep, yöneticilerin örgütteki diğer işgörene nazaran hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya daha çok önem vermeleri olabilir (McCracken ve Winterton, 2006: 56).

Memur grubunda yer alan işgörenler bir üst unvana yükselebilmek için o unvan grubu için belirlenen sertifikasyon eğitimlerine katılmak zorundadır. Bu durumda memur grubu senede en az bir kere hizmet içi eğitim almaktadır.

Memur personelin büyük çoğunluğunun taşrada şubelerde çalıştığı düşünülecek olursa, Bölge Başkanlığı ya da Genel Müdürlük’te düzenlenen bir eğitimin bilgi ve beceri kazandırmaktan başka, seyahat etmek, iş

ortamından uzaklaşmak, harcırah almak gibi bir dizi maddi ve maddi olmayan ek faydasının olacağı açıktır.

Bankada tüm unvan gruplarının eğitim programlarının kapsamı, süresi, tarihi, katılımcı ve eğiticileri Eğitim Daire Başkanlığı tarafından belirlenirken, Denetçilerin eğitimleri, Teftiş Kurulu Başkanlığı ve İç Kontrol Daire Başkanlığı tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla bu grup hizmet içi eğitim sürecinde kararlara katılabilen tek unvan grubudur.

Buna ek olarak, denetçiler eğitimde olmadıkları sürenin büyük bir kısmını ailelerinden uzakta, turnede geçirmektedirler. Bu yönüyle hizmet içi eğitim denetçilere yoğun geçen turnelerden sonra dinlenme fırsatı sunmaktadır. Denetim süresince denetledikleri şubede işgören personel, bölgedeki mülki ve idari amirler ve yöre halkı ile sınırlı iletişim kurabilen denetçiler eğitimlerde kendi pozisyonlarındaki işgörenlerle bir araya gelip sosyalleşebilmektedir. Bu unsurların denetçilerin hizmet içi algı düzeyini açıklamada anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Uzman grubunun içinde yer alan uzman yardımcısı ve uzman unvanlı personel, işe başladıklarında 8 ay ila 1 yıl arasında değişen süreyle “Bankacılık Okulu” kapsamında hizmet içi eğitime tabi tutulmakta, okuldan mezun olabilmek için eğitim süresi boyunca girilen sınavlardan belli bir not ortalaması tutturmak gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim süreci boyunca uzmanların kaygı seviyeleri yüksek olmaktadır.

Bankacılık Okulu’nda geçirilen süre zarfında uzmanlar asgari ücret almakta, dil tazminatı, yüksek lisans tazminatı gibi yan ödemelerden faydalanamamakta ve kıdemleri bir yılın altında olduğu için yıllık izin dahi kullanamamaktadır. Parasal ve parasal olmayan bu mahrumiyetler, eğitimden kaynaklanmamakla birlikte, eğitim sürecinde gerçekleştiği için uzman grubunun hizmet içi eğitim algısını olumsuz yönde etkiliyor olabilir. Uzmanların Bankacılık Okulu’ndan sonra, iş hayatlarının geri kalan kısmında çok fazla hizmet içi eğitim almaları mümkün olmamaktadır. Eğitime çağırılırsalar bile genelde Genel Müdürlük Birimlerinde çalıştıkları için, görev

yaptıkları şehirde eğitime alınmakta, uzmanlar iş çevrelerinden uzaklaşmamakta, eğitimden sonra işyerine dönüp eksik kalan işlerini telafi etmektedirler. Bu durumun hizmet içi eğitim algılarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Gerek yapılan anketin geribildirimlerinde, gerekse Bankanın eğitim faaliyetlerine dair istatistikler incelendiğinde destek grubuna hiç mesleki eğitim verilmediği görülmüştür. Destek grubunun algı düzeyindeki düşüklük bu sebebe bağlanabilir.

Pozisyonlara göre iş tatmini düzeyi ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir:

395 kişilik örneklem grubunun ortalama iş tatmini düzeyi 3,36 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

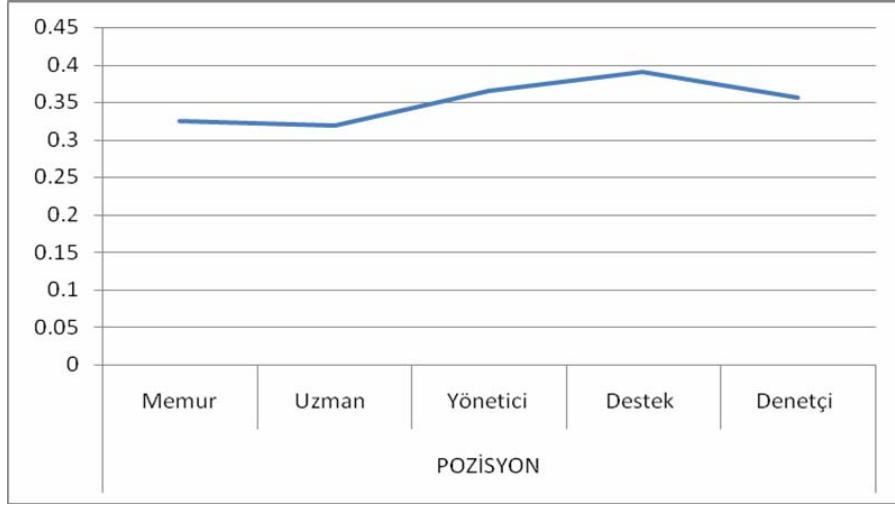
Bankada memur olarak görev yapan 150 kişinin ortalama iş tatmini düzeyi 3,25 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Bankada uzman olarak görev yapan 115 kişinin ortalama iş tatmini düzeyi 3,19 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Bankada yönetici olarak görev yapan 90 kişinin ortalama iş tatmini düzeyi 3,65 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Bankada destek olarak görev yapan 9 kişinin ortalama iş tatmini düzeyi 3,90 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Bankada denetçi olarak görev yapan 31 kişinin ortalama iş tatmini düzeyi 3,56 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.



Grafik 3.2. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Unvanlarına Göre İş Tatmin Düzeyi

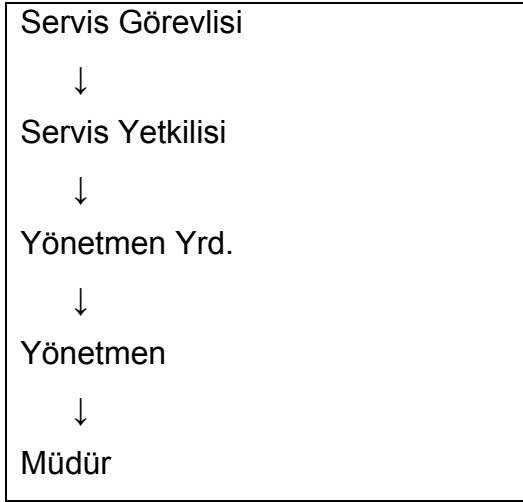
Pozisyonlara göre grupların iş tatmini düzeyleri incelendiğinde (Grafik 3.2), iş tatmin düzeyi en yüksek grup Destek grubu iken, bunu Yönetici grubu izlemektedir. Daha sonra sırasıyla Denetçi ve Memur grupları gelmektedir. En düşük tatmin seviyesine sahip grup, Uzmanlardır.

Destek grubunda yer alan işgörenler, müdür seviyesinde ücret almaktadır. Bu ücret, özel kesim ücretleri civarında seyretmektedir. Bu grupta yer alan sağlık işgörenleri, 09:00-18:00 olan mesai saatlerinde değil, 09:00-16:30 saatleri arasında görev yapmakta, daha sonra özel muayenehanelerinde çalışabilmektedirler.

Destek grubunda yer alan işgörenler Bölge Başkanlıkları ve Genel müdürlük birimlerinde çalışmakta, çalışma arkadaşları, şubede işgören personele nazaran daha homojen yapıda olduğu gibi müşteri baskısını da üzerlerinde hissetmemektedirler. Sayılan koşulların destek grubunun iş tatmini düzeylerinin yüksek olmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Baş, iş tatmini ve unvan arasında U tipi bir ilişkinin varlığından söz etmektedir (2002: 32). Buna göre unvanı düşük işgörenlerin tatmini düzeyi yüksekken örgütsel hiyerarşide orta seviyelere doğru çıkan işgörenin tatmin

düzeyi düşmekte, unvanda artış devam ederse tatmin düzeyi yeniden artmaktadır. Acker'a göre ise örgütte yönetici kademesinde işgörenlerin iş tatmini düzeyi, diğer işgörenlerden daha yüksektir (2004: 72). Araştırma sonuçları bu iki tezi destekler niteliktedir.



Şekil 3.2. Servis Görevlisi Kariyer Yolu

Bankaya servis görevlisi olarak başlayan bir işgörenin kariyer yolu Şekil 3.2.'deki gibidir. O halde, iş tatmini düzeyinin memurlarda yüksekken uzman kadrosunda düşmesi ve yöneticilerde yeniden yükselmesinin bir sebebi iş tatmini ve unvan arasında U tipi bir ilişkinin var olması olabilir.

Araştırma sürecinde Banka'da yürürlüğe giren yeni İnsan Kaynakları Yönetmeliği'nde diğer tüm unvan gruplarının yükselme koşulları iyileştirilirken uzman grubunun yükselme koşullarında ve çalışma koşullarında olumsuz yönde esaslı bir değişikliğe gidilmiş olması, uzman grubun tatminini olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Unvanlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki

		İŞ TATMİNİ				
		Memur	Uzman	Yönetici	Destek	Denetçi
HİE	Korelasyon	,647**	,275**	,495**	,015	,318
ALGISI	p	,000	,003	,000	,969	,081
	N	150	115	90	9	31

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Araştırmaya katılan işgörenlerin pozisyonlarına göre hizmet içi eğitim algısı ve iş tatmin düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Destek ve denetçi gruplarda hizmet içi eğitim algısı ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Bununla birlikte, Memur, Uzman ve Yönetici grupların hizmet içi eğitim algıları ile iş tatminleri arasında ($p < 0,05$) düzeyinde istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. İlişkinin katsayısı Memur grubunda $r=0,647$, Uzman grubunda $r=0,275$ ve yönetici grubunda $r=0,495$ olarak bulunmuştur (Tablo 3.10). Bu ilişki katsayıları, H2 hipotezini desteklemektedir.

Destek grubunun hizmet içi eğitim algısı ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması, bu grubun örgütteki hizmet içi eğitim faaliyetlerinden kısıtlı ölçüde yararlanmasının bir yansıması olabilir.

3.8.4.2. Cinsiyete Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi

Cinsiyete göre hizmet içi eğitim algısı ve iş tatmin ilişkisini belirlemek için yapılan t testi sonucunda erkeklerin hem hizmet içi eğitim algısı hem de iş tatmin düzeyinin kadınlarınkinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Keser (2006)'in bulduğu sonuç ile uyumludur.

Tablo 3.11. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Cinsiyetlerinin Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi

		N	Ortalama	St. Sapma	t	p
HİE ALGISI	Erkek	222	3,4907	,60340	2,067	,039
	Kadın	173	3,3703	,53449		
İŞ TATMİNİ	Erkek	222	3,4300	,74777	2,080	,038
	Kadın	173	3,2734	,73498		

Erkeklerin hizmet içi eğitim algısı ortalamaları 3,49 ile istatistiki anlamda yüksek düzeydedir. Kadınların hizmet içi eğitim algısı ortalaması ise 3,37 ile orta düzeyde bulunmuştur (Tablo 3.11).

Kadın işgörenlerin hafta sonunda eğitim almaları, onlara evdeki sorumluluklarını yerine getirememekten kaynaklanan ek bir maliyet getirir. Bunun yanı sıra kadınların şehir dışındaki hizmet içi eğitimlere katılmaları durumunda barınma sorunu ortaya çıkabilmektedir. Eğitim sürecinde kadının toplumsal rollerinden kaynaklanan bu gibi olumsuz durumlar hizmet içi eğitim algısını olumsuz yönde etkiliyor olabilir.

Bunun yanı sıra, yapılan bir araştırmaya göre kadın yöneticilerin yarısından çoğu hizmet içi eğitim olanakları konusunda erkek

meslektaşlarına nazaran ayrımcılığa uğradıklarına inanmaktadır (Anafarta, Sarvan ve Yapıcı; 2008: 129).

Araştırma sonucunda, erkeklerin iş tatmini ortalamasının 3,43 ile yüksek düzeyde, kadınların iş tatmini ortalamasının ise 3,27 ile orta düzeyde olduğu saptanmıştır (Tablo 3.11).

Erkeklerin iş tatmini düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olmasının bir sebebi, cam tavan olgusudur denebilir. Cam tavan, özellikle evli ve çocuklu kadınların, iş yaşamında erkek meslektaşlarına nazaran daha az terfi ve ödül alabilmesi olgusunu ifade eder (Anafarta, Sarvan ve Yapıcı; 2008: 112). Özellikle bankacılık, sigortacılık, reklamcılık ve turizm sektöründe hissedilen bir olgu olan cam tavan, iş tatmini azaltıcı ve işgücü devrini artırıcı sonuçlar doğurmaktadır (Anafarta, 2008: 130-131).

Erkeklerin ortalama iş tatmin düzeyinin kadınlara kıyasla daha yüksek olmasının bir diğer sebebi, kadın ve erkeğin toplumsal rollerinin, dolayısıyla işin yüzlerinden beklentilerinin farklı olmasıdır denebilir (Çarıkçı ve Oskay, 2004: 159). Bu durum beraberinde farklı tatmin kaynak ve düzeylerini getirecektir.

Bunun yanı sıra, çoğu zaman kadının çalışması, iş hayatında olması evdeki görev ve sorumluluklarını azaltmadığı için, pek çok şeyden feragat etmesini beraberinde getirmektedir. Anafarta, Sarvan ve Yapıcı'nın yaptığı araştırmaya katılan kadın yöneticilerden yarısından çoğu; kariyerlerinde ilerleyebilmek için sosyal yaşam, aile yaşamı gibi birçok konuda fedakarlık yaptığını, iş ve aile rolleri arasında mücadele etmek zorunda kaldığını ve ailelerine yeterli zaman ayıramamaktan suçluluk duyduğunu ifade etmektedir (2008:128).

Tablo 3.12. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Cinsiyetlerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki

		İŞ TATMİNİ	
		Erkek	Kadın
HİE ALGISI	Korelasyon	,532**	,330**
	p	,000	,000
	N	222	173

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Kadınların hizmet içi eğitim algısı ile iş tatminleri arasında ($p < 0,01$) düzeyinde anlamlı ve $r = 0,330$ şiddetinde bir ilişki saptanmıştır. Erkeklerin hizmet içi eğitim algısı ile iş tatminleri arasında ($p < 0,05$) düzeyinde anlamlı ve $r = 0,532$ şiddetinde bir ilişki mevcuttur (Tablo 3.12). Bu ilişki katsayıları H3 hipotezini desteklemektedir.

3.8.4.3. Yaşa Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi

Tablo 3.13. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaşlarının Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi

		N	Ortalama	St. Sapma	F	p
HİE ALGISI	25 yaş altı	7	3,6476	,64258	1,474	,209
	25-34 yaş	223	3,3824	,58553		
	35-44 yaş	112	3,5098	,51571		
	45 yaş ve üstü	53	3,4797	,64619		
	Toplam	395	3,4380	,57664		
İŞ TATMİNİ	25 yaş altı	7	3,5286	,93337	4,460	,002
	25-34 yaş	223	3,2397	,75691		
	35-44 yaş	112	3,4433	,74841		
	45 yaş ve üstü	53	3,6784	,52261		
	Toplam	395	3,3614	,74532		

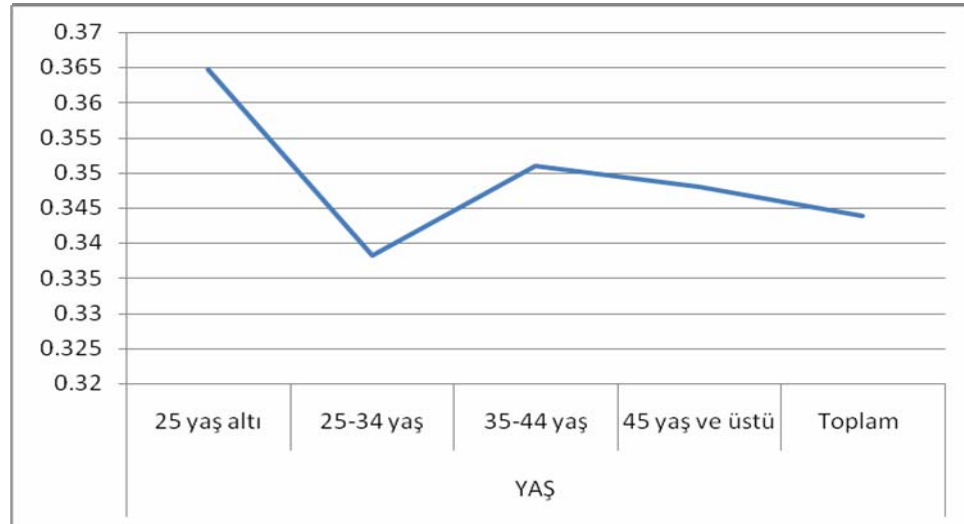
Araştırmaya katılan işgörenlerin yaş gruplarına göre hizmeti iç eğitim algısı ortalamalarına bakıldığında (Tablo 3.13);

25 yaş altı grupta yer alan 7 işgörenin hizmet iç eğitim algısı ortalaması 3,65 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

25-34 yaş grubunda yer alan 223 işgörenin hizmet iç eğitim algısı ortalaması 3,38 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

35-44 yaş grubunda yer alan 112 işgörenin hizmet iç eğitim algısı ortalaması 3,51 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

45 yaş ve üstü grubunda yer alan 53 işgörenin hizmet iç eğitim algısı ortalaması 3,48 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.



Grafik 3.3. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaş Gruplarına Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı

Örnekleimde hizmet içi eğitim algısı en yüksek olan yaş grubu 25 yaş altıdır. Bunu sırasıyla 35-44 yaş grubu ile 45 yaş ve üstü yaş grubunun hizmet içi eğitim algıları takip eder. En düşük algı seviyesi, 25-34 yaş grubundandır (Grafik 3.3).

Araştırmaya katılan işgörenlerin yaş gruplarına göre iş tatmini düzeylerine bakıldığında (Tablo 3.13);

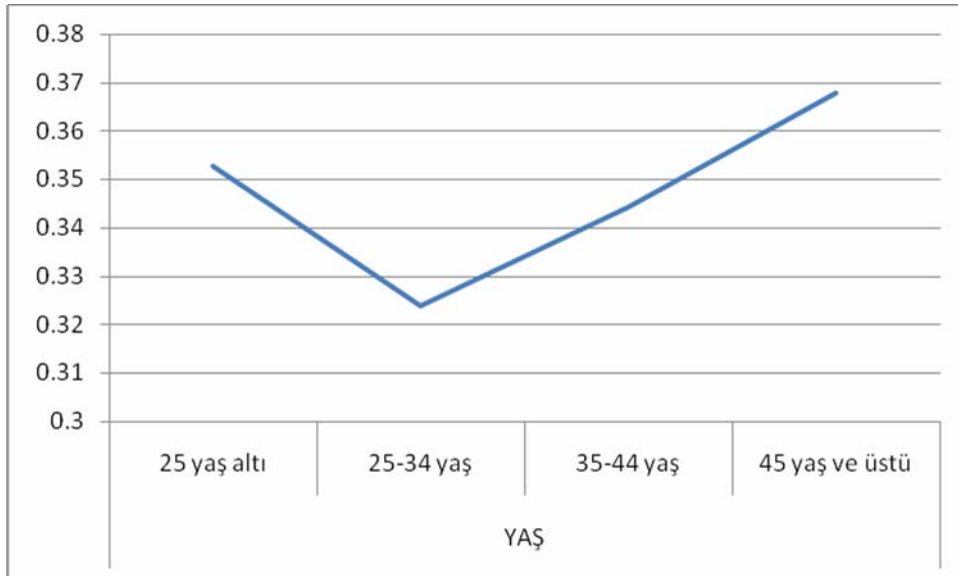
25 yaş altı grupta yer alan 7 işgörenin ortalama iş tatmin düzeyi 3,53 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

25-34 yaş grubunda yer alan 223 işgörenin ortalama iş tatmin düzeyi 3,24 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

35-44 yaş grubunda yer alan 112 işgörenin ortalama iş tatmin düzeyi 3,44 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

45 yaş ve üstü grubunda yer alan 53 işgörenin ortalama iş tatmin düzeyi 3,68 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

İş tatmini düzeyinde ise en çok tatmin olmuş grup 45 yaş ve üzeri iken bu grubu sırasıyla 25 yaş altı ve 35-44 yaş takip etmektedir. 25-34 yaş grubu, işinden en az tatmin olan yaş grubudur. Yaş gruplarına göre iş tatmini grafiğinin şekli U biçimindedir (Grafik 3.4).



Grafik 3.4. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaş Gruplarına Göre İş Tatmini Düzeyi

45 yaş üstündeki grupta yer alan işgörenlerin gençlere nazaran daha yüksek iş tatminine sahip olmasını dört sebebe bağlamak mümkündür:

Birincisi, iş tatmini düşük işgörenler ilk fırsatta işlerinden ayrıldıkları için belli bir yaşın üstündeki işgörenlerin sadece işinden bir ölçüde tatmin olan işgörenlerden oluşmasıdır (Baş, 2002: 30).

İkinci bir sebep, yaş ilerledikçe hizmet süresinin artması ve unvanın yükselmesidir. Yaş ile kıdemde artış ve unvanda ilerleme işgörenlerin işlerinden beklentilerinin gerçekleşmesi olasılığını artırarak iş tatminini olumlu yönde etkilemektedir (Bilge, Akman ve Keleceoğlu, 2007: 38).

Üçüncü bir sebep ise yaş ilerledikçe, işgörenlerin işe yönelik beklentilerinden çok, emekli olmaya ve iyi bir emeklilik yaşamı geçirmeye yönelik beklentilerinin bu işgörenlerin iş tatmini düzeylerini diğer işgörelere kıyasla yükseltmesi olabilir (Efeoğlu ve Özgen, 2007: 251).

Son olarak, yaş ilerledikçe değişime direncin ve statükoculuğun daha baskın gelmesi, insanların risk almak yerine riskten kaçınmayı tercih etmesinden bahsedilebilir.

Diğer yandan, genç yaştaki işgörenlerin özellikle maddi açıdan tatmin edici düzeyde işlerde çalışmaları durumunda, uzun süren öğrencilik yıllarının ardından işsizlik sorunuyla karşı karşıya kalmadan bir işletmede çalışmaya başlamalarına ve sosyal statülerinde önemli ölçüde iyileşme sağlamalarına bağlı olarak iş tatminleri yüksek çıkabilir (Efeoğlu ve Özgen, 2007: 251).

Tablo 3.14. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Yaşlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki

		İŞ TATMINİ			
		25 yaş altı	25-34 yaş	35-44 yaş	45 yaş ve üstü
HİE	Korelasyon	,396	,431**	,481**	,530**
ALGIS	p	,380	,000	,000	,000
I	N	7	223	112	53

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Araştırmaya katılan işgörenlerin yaşlarına göre hizmet içi eğitim algısı ve iş tatmini düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 3.14), 25 yaş ve altı grubun hizmet içi eğitim algısı ile iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken diğer yaş gruplarında ($p < 0,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. 25-34 yaş aralığında ilişkinin şiddeti $r = 0,431$ iken 35-44 yaş aralığında $r = 0,481$ ve 45 yaş ve üstü grupta $r = 0,530$ şiddetinde bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki katsayıları H4 hipotezini desteklemektedir.

3.8.4.4. Kıdeme Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi

Araştırmaya katılan işgörenlerin kıdemlerine göre hizmet içi eğitim algısı ortalamalarına bakılacak olursa (Tablo 3.15);

5 yıldan az süredir çalışma hayatında olan 148 işgörenin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,44 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Kıdemi 6-10 yıl arasında olan 65 işgörenin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,29 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Kıdemi 11-15 yıl arasında olan 80 işgörenin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,46 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Kıdemi 16-20 yıl arasında olan 9 işgörenin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,49 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

21 yıl ve üzerinde kıdemi olan 62 işgörenin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,52 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

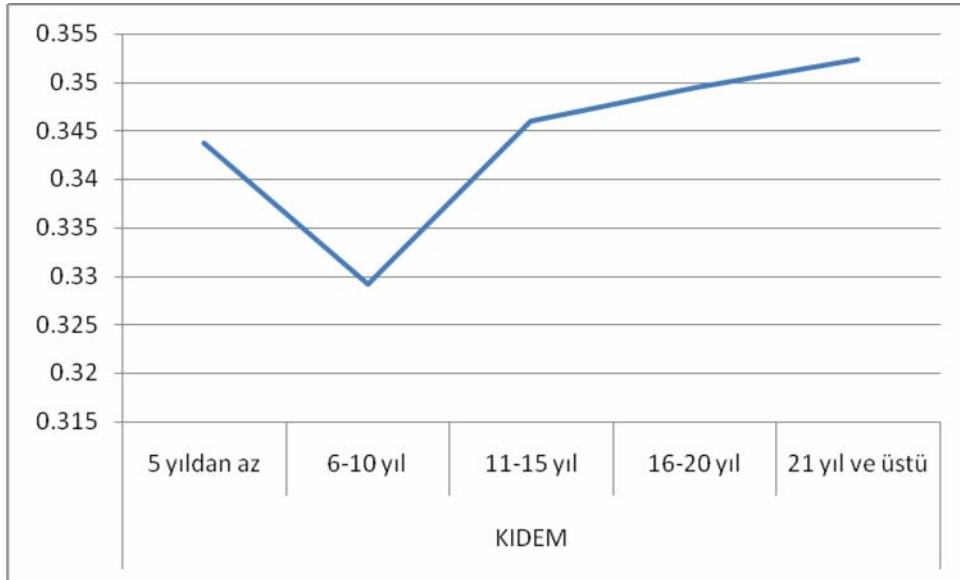
Tablo 3.15. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdemlerinin Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi

		N	Ortalama	St. Sapma	F	p
HİE ALGISI	5 yıldan az	148	3,4383	,51186	1,528	,193
	6-10 yıl	65	3,2918	,62230		
	11-15 yıl	80	3,4608	,58617		
	16-20 yıl	40	3,4950	,57614		
	21 yıl ve üstü	62	3,5242	,64780		
	Toplam	395	3,4380	,57664		
İŞ TATMİNİ	5 yıldan az	150	3,2740	,69797	7,308	,000
	6-10 yıl	115	3,1969	,69647		
	11-15 yıl	90	3,2362	,87305		
	16-20 yıl	9	3,7113	,71212		
	21 yıl ve üstü	31	3,6782	,58615		
	Toplam	395	3,3614	,74532		

Kıdeme göre hizmet içi eğitim algısına ilişkin aritmetik ortalamalara göre, hizmet içi eğitim algısı seviyesi en yüksek grup 21 yıl ve üzerinde kıdemi olanlardır. Bu grubu sırasıyla kıdemi 16-20 yıl, 11-15 yıl ve 5 yıldan az olan gruplar izlemektedir. En düşük hizmet içi eğitim algısına sahip grup 6-10 yıl arasında kıdemi bulunanlar olmuştur.

Bu durumun olası sebeplerinden biri, hizmet içi eğitim algısı en düşük olan 25-34 yaş grubunun ağırlıkla 6-10 senedir çalışma hayatında olmasıdır. Örneklemin demografik özelliklerinden 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip olanların yaş aralığına bakıldığında, bu grubun %81'inin 25-34 yaş aralığında bulunduğu görülmüştür.

Kıdem ile hizmet içi eğitim algısı arasındaki ilişki U tipi bir ilişkidir (Grafik 3.5).



Grafik 3.5. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdemlerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı

Araştırmaya katılan işgörenlerin kıdemlerine göre ortalama iş tatmini düzeylerine bakılacak olursa (Tablo 3.15);

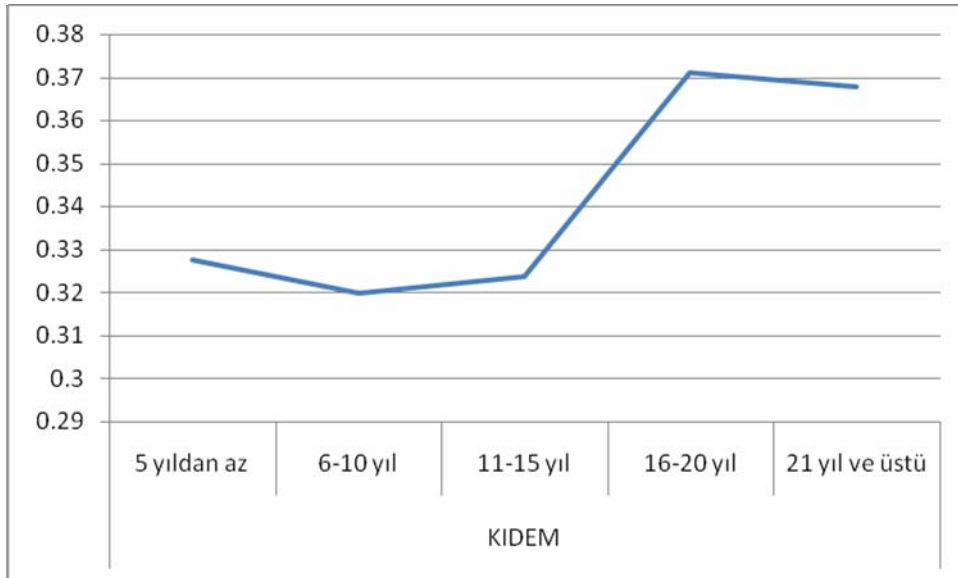
5 yıldan az süredir çalışma hayatında olan 148 işgörenin ortalama iş tatmini düzeyi 3,27 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Kıdemi 6-10 yıl arasında olan 65 işgörenin ortalama iş tatmini düzeyi 3,20 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Kıdemi 11-15 yıl arasında olan 80 işgörenin ortalama iş tatmini düzeyi 3,24 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Kıdemi 16-20 yıl arasında olan 9 işgörenin ortalama iş tatmini düzeyi 3,71 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

21 yıl ve üzerinde kıdemi olan 62 işgörenin ortalama iş tatmini düzeyi 3,68 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.



Grafik 3.6. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdemlerine Göre İş Tatmini Düzeyi

İş tatmini seviyesi en yüksek grup 16-20 yıl kıdemi olanlardır. Bu grubu sırasıyla kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar 5 yıldan az olanlar ve 11-15 yıl arasında olanlar izlemektedir. En düşük iş tatminine sahip grup 6-10 yıl arasında kıdemi bulunanlar olmuştur (Grafik 3.6). İş tatmini düzeyinin kıdemi 16 yıl ve üzeri olanlarda yüksek, diğer gruplarda orta seviyede olduğu söylenebilir.

En düşük iş tatmini düzeyine sahip kıdem grubu olan 6-10 yıldır Banka'da işgörenlerin yaş aralığına bakıldığında, bu grubun %81'inin iş tatmin düzeyi en düşük olan 25-34 yaş aralığında bulunduğu görülmüştür.

Tablo 3.16. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Kıdemlerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki

		İŞ TATMINİ				
		5 yıldan az	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri
HİE ALGISI	Korelasyon	,337**	,496**	,581**	,346*	,553**
	p	,000	,000	,000	,029	,000
	N	148	65	80	40	62

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Araştırmaya katılan işgörenlerin kıdemlerine göre hizmet içi eğitim algısı ve iş tatmini düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında (Tablo 3.16), tüm kıdem gruplarının hizmet içi eğitim algıları ile iş tatminleri arasında ($p < 0,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. 0-5 yıl grubuna ilişkinin şiddeti $r = 0,337$ iken 6-10 yıl aralığında $r = 0,496$, 11-15 yıl aralığında $r = 0,581$, 16-20 yıl aralığında $r = 0,346$ ve 21 yıl ve üstü grupta $r = 0,553$ şiddetinde bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki katsayıları H5 hipotezini desteklemektedir.

3.8.4.5. Çalışma Yerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini İlişkisi

Çalışma yerine göre hizmet içi eğitim algısına ilişkin aritmetik ortalamalar dikkate alındığında (Tablo 3.17);

Görev yeri şube olan 200 işgörenin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,49 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Bölge Başkanlığı'nda görev yapan 47 işgörenin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,47 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Genel Müdürlük Birimlerinde görev yapan 148 işgörenin hizmet içi eğitim algısı ortalaması 3,36 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Tablo 3.17. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Çalışma Yerlerinin Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyine Etkisi

		N	Ortalama	St. Sapma	F	p
HİE ALGISI	Şube	200	3,4907	,57245	2,390	,093
	Bölge Başkanlığı	47	3,4695	,67969		
	Genel Müdürlük	148	3,3568	,54065		
	Toplam	395	3,4380	,57664		
İŞ TATMINİ	Şube	200	3,4205	,72546	1,485	,228
	Bölge Başkanlığı	47	3,3617	,95640		
	Genel Müdürlük	148	3,2814	,69211		
	Toplam	395	3,3614	,74532		

Buna göre, hizmet içi eğitim algısı seviyesi en yüksek grup şube personeli olmuştur. Bu grubu Bölge Başkanlığı personeli izlemiştir. Şube ve Bölge Başkanlığı personelinin hizmet içi eğitim algı düzeyi yüksekken Genel Müdürlük personelinin algısı orta düzeydedir.

Çalışma yerlerine göre iş tatmini düzeyleri incelendiğinde de sıralamanın bozulmadığı görülmektedir:

Görev yeri şube olan 200 işgörenin ortalama iş tatmini düzeyi 3,42 olup istatistiki anlamda yüksek düzeydedir.

Bölge Başkanlığı'nda görev yapan 47 işgörenin ortalama iş tatmini düzeyi 3,36 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Genel Müdürlük Birimlerinde görev yapan 148 işgörenin ortalama iş tatmini düzeyi 3,28 olup istatistiki anlamda orta düzeydedir.

Dolayısıyla, işinden en çok tatmin olan işgörenler şubede çalışmakta, görece en az tatmin olan işgörenler ise genel müdürlükte görev yapmaktadır.

Şubede inisiyatif alma, tek başına hareket etme, sürekli bir işle meşgul olma gibi unsurlar iş tatminini artırıyor olabilir. Genel müdürlük ve bölge personeli, müşteriyle yüz yüze çalışmamanın getirdiği yabancılaşma duygusu, işlerin belli bir rutininin olmaması, dolayısıyla iş yükünün zaman içinde sabit kalmaması, sürekli üst yönetimin gözünün önünde olma, ad hoc çalışmalara sıkça yer verilmesi gibi durumlardan dolayı daha düşük tatmin düzeyine sahip olabilirler.

Bunun yanı sıra, Genel Müdürlük personelinin %66'sı 26-34 yaş aralığında yer almakta ve %45'i uzmanlardan oluşmaktadır. Bu yaş ve unvan grubunun gerek hizmet içi eğitim algısı gerekse iş tatmini düzeylerinin diğer gruplardan daha düşük olması, Genel Müdürlük rakamlarını etkilemiştir.

Tablo 3.18. Araştırmaya Katılan İşgörenlerin Çalışma Yerlerine Göre Hizmet İçi Eğitim Algısı ve İş Tatmini Düzeyi Arasındaki İlişki

		İŞ TATMİNİ		
		Şube	Bölge Başkanlığı	Genel Müdürlük
HİE ALGISI	Korelasyon	, 565**	,645*	,175*
	p	,000	,000	,034
	N	200	47	148

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Araştırmaya katılan işgörenlerin çalışma yerlerine göre hizmet içi eğitim algısı ve iş tatmin düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, Şubede, Bölge Başkanlığında ve Genel Müdürlükte işgörenlerin hizmet içi eğitim

algıları ile iş tatminleri arasında ($p < 0,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Şubede işgörenlerde ilişkinin şiddeti $r = 0,565$ iken Bölge Başkanlığı'nda işgörenlerde ilişkinin şiddeti $r = 0,645$ olarak bulunmuştur. Genel Müdürlük personeline ise ilişkinin şiddeti $r = 0,175$ olmuştur (Tablo 3.18). Bu ilişki katsayıları H6 hipotezini desteklemektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Günümüzde bilgi ekonomisinin gittikçe önem kazanması, örgütleri beşeri sermayelerine yatırım yapmaya yöneltmektedir. Bu kapsamda, örgütler bir yandan hızla değişen teknolojik koşullar ve bilginin ulaşılabilir oluşu ile işgörenlerin daha bilgili, beceri sahibi ve eğitilmiş olmasını sağlamak, bir yandan da işgöreni işinden memnun ederek örgütsel performans göstergelerini iyileştirmek durumundadır.

Değişen çevre koşullarında, hem tüketici taleplerini daha hızlı karşılamak, hem de çevresel değişimlere uyabilecek yenilikçi bir işgücüne sahip olmak bakımından örgütlerin işgörenlerine sağladığı hizmet içi eğitimin önemi artmaktadır (Ergeneli ve Arı, 2005: 128).

Örgütteki hizmet içi faaliyetler, işgörenin işine ve örgüte karşı gösterdiği tutumları etkiler (Schmidt, 2007: 484). Örgütsel tutumların en önemlilerinden olan iş tatmini de örgütteki hizmet içi eğitim faaliyetlerinden etkilenmektedir.

Hizmet içi faaliyetlerin içeriği, süresi, eğiticinin yeterliliği gibi pek çok unsur, işgörenin hizmet içi eğitim algısını etkilemektedir. İşgörenler örgütte yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerini sadece gereklilik, yeterlilik ve kalitelilik boyutlarıyla dikkate almaz. İşgören için hizmet içi eğitim, örgütün işgörene verdiği bir dizi örtük mesajı da içerir. İşgören örgütün kendisine değer verip vermediğini, performansının beğenilip beğenilmediğini, yükselme ihtimalinin bulunup bulunmadığını, gelişme ve öğrenmesinin desteklenip desteklenmediğini ve bunun gibi bir dizi bilgiyi hizmet içi eğitim çıktılarını algılayarak edinir.

Hizmet içi eğitimin işgörene edindirdiği bilgi ve becerilerle birlikte, örgüt tarafından işgörene verilecek bu gibi mesajların işgörenin iş tatminini artırması beklenir.

Araştırmada hizmet içi eğitim algısının iş tatmini ile ilişkisini incelemeye yönelik bir dizi analiz yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarında araştırma problemini destekleyici sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada yapılan analiz ve testler kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırmada işgörenlerin iş tatmini düzeyinin hizmet içi eğitim algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış olup, böyle bir farklılaşmanın gerçekleştiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla H1 hipotezi desteklenmiştir (Tablo 3.8).

Unvana göre, hizmet içi eğitim algısı seviyesi en yüksek grup Yöneticiler ve sonra sırasıyla Memurlar, Denetçiler, Destek ve Uzmanlar olarak bulunmuştur. Hizmet içi eğitim algısı Uzman ve Destek gruplarında orta; Memur, Yönetici ve Denetçi gruplarında yüksek seviyede tespit edilmiştir (Tablo 3.9).

Unvana göre iş tatmin düzeyi en yüksek grup Destek grubu iken, bunu Yönetici grubu izlemektedir. Daha sonra sırasıyla Denetçi ve Memur grupları gelmektedir. En düşük tatmin seviyesine sahip grup, Uzmanlardır. Memur ve Uzman grubu orta, diğer grupların ise yüksek düzeyde iş tatmini sağlamaktadır (Tablo 3.9).

Araştırmada işgörenlerin iş tatmini düzeyinin hizmet içi eğitim algısı ile ilişkisinde unvan değişkeninin etkisinin var olup olmadığına bakılmıştır.

Unvanın iş tatmini düzeyi ile hizmet içi eğitim algısı arasındaki ilişkiyi etkilediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla H2 hipotezi desteklenmiştir (Tablo 3.10).

Erkeklerin hizmet içi eğitim algısının kadınların hizmet içi eğitim algısından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 3.11).

Erkeklerin iş tatmini düzeylerinin kadınların iş tatmini düzeyinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 3.11).

Araştırmada işgörenlerin iş tatmini düzeyinin hizmet içi eğitim algısı ile ilişkisinde cinsiyet değişkeninin etkisinin var olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyetin iş tatmini düzeyi ile hizmet içi eğitim algısı arasındaki ilişkiyi etkilediği tespit edilmiştir. Erkeklerin iş tatmin düzeyi ve hizmet içi eğitim algısı düzeyi arasındaki ilişki, kadınlarınkinden daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla H3 hipotezi desteklenmiştir (Tablo 3.12).

Hizmet içi eğitim algısı en yüksek olan yaş grubu 25 yaş altı olarak tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla 35-44 yaş grubu ile 45 yaş ve üstü yaş grubunun hizmet içi eğitim algıları takip etmektedir. En düşük algı seviyesinin, 25-34 yaş grubuna ait olduğu bulunmuştur (Tablo 3.13).

İş tatmini düzeyinde ise en çok tatmin olmuş grup 45 yaş ve üzeri olarak tespit edilmiş olup bu grubu sırasıyla 25 yaş altı ve 35-44 yaş takip etmektedir. 25-34 yaş grubu, işinden en az tatmin olan yaş grubu olarak tespit edilmiştir (Tablo 3.13).

Araştırmada işgörenlerin iş tatmini düzeyinin hizmet içi eğitim algısı ile ilişkisinde yaş değişkeninin etkisinin var olup olmadığına bakılmıştır. Yaşın iş tatmini düzeyi ile hizmet içi eğitim algısı arasındaki ilişkiyi etkilediği tespit edilmiştir.

İlişkinin şiddetinin en güçlü olduğu grup 45 yaş ve üstü işgörenler iken bu grubu 35-44 yaş ve 25-34 yaş takip etmektedir. 25 yaş altı grupta yer alan işgörenlerde yaşın hizmet içi eğitim algısı-iş tatmini ilişkisi ne anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Dolayısıyla H4 hipotezi desteklenmiştir (Tablo 3.14).

Kıdeme göre hizmet içi eğitim algısı seviyesi en yüksek grup 21 yıl ve üzerinde kıdemi olanlar olarak bulunmuştur. Bu grubu sırasıyla kıdemi 16-20

yıl, 11-15 yıl ve 5 yıldan az olan gruplar izlemektedir. En düşük hizmet içi eğitim algısına sahip grup 6-10 yıl arasında kıdemi bulunan olarak tespit edilmiştir (Tablo 3.15).

Kıdeme göre iş tatmini düzeyi en yüksek grup 16-20 yıl kıdemi olanlar olarak bulunmuştur. Bu grubu sırasıyla kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar, 5 yıldan az olanlar ve 11-15 yıl arasında olanlar izlemektedir. En düşük iş tatminine sahip grup 6-10 yıl arasında kıdemi bulunanlar olmuştur (Tablo 3.15).

Araştırmada işgörenlerin iş tatmini düzeyinin hizmet içi eğitim algısı ile ilişkisinde kıdem değişkeninin etkisinin var olup olmadığına bakılmıştır. İşgören kıdeminin iş tatmini düzeyi ile hizmet içi eğitim algısı arasındaki ilişkiyi etkilediği tespit edilmiştir. Kıdem grupları, hizmet içi eğitim-iş tatmini algısı ilişkisinin şiddetine göre büyükten küçüğe doğru şöyle sıralanabilir: 6-10 yıl, 11-15 yıl, 21 yıl ve üzeri, 16-20 yıl ve 0-5 yıl. Dolayısıyla H5 hipotezi desteklenmiştir (Tablo 3.16).

Çalışma yerine göre hizmet içi eğitim algısına ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında, hizmet içi eğitim algısı seviyesi en yüksek grup şube personeli olmuştur. Bu grubu Bölge Başkanlığı personeli izlemiştir. Şube ve Bölge Başkanlığı personelinin hizmet içi eğitim algı düzeyi yüksekken Genel Müdürlük personelinin algısı orta düzeydedir (Tablo 3.17).

Çalışma yerlerine göre iş tatmini düzeyleri incelendiğinde de sıralamanın bozulmadığı görülmektedir: işinden en çok tatmin olan işgörenler şubede çalışmakta, görece en az tatmin olan işgörenler ise genel müdürlükte görev yapmaktadır (Tablo 3.17).

Araştırmada işgörenlerin iş tatmini düzeyinin hizmet içi eğitim algısı ile ilişkisinde çalışma yeri değişkeninin etkisinin var olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma yerinin iş tatmini düzeyi ile hizmet içi eğitim algısı arasındaki ilişkiyi etkilediği tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim algısı ile iş tatmini düzeyi arasındaki ilişkinin şiddeti, şubede işgören personelinde en yüksek seviyededir. Daha sonra sırasıyla Bölge Başkanlığı ve Genel Müdürlük

Birimlerinde görev yapan personel gelmektedir. H6 hipotezi desteklenmiştir (Tablo 3.18).

4.2. Öneriler

Örgütler varlıklarını sürdürebilmek, işgörenler ise istihdam edilebilirliklerini devam ettirebilmek adına hizmet içi eğitime gerekli önemi vermek zorundadır. Hizmet içi eğitim, yönetim ve/veya katılımcılar tarafından bir angarya, geçiştirme, tatil fırsatı ya da istenmeyen faaliyet olarak görüldüğü takdirde arzu edilen sonuçları vermeyecektir.

Hizmet içi eğitim performansı, sadece kişi başına verilen eğitim sayısı, eğitim süresi, eğitim bütçesi gibi kriterlerle ölçüldüğü takdirde eğitimin işyerine transferi, tutum ve davranışlarda değişiklik yaratıp yaratmaması gibi asıl hedeflere ne kadar ulaştığı bilinemez. Hizmet içi eğitim faaliyetinin değerlendirme ve denetiminin titizlikle yürütülmesi, uygun yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Hizmet içi eğitim ile ilgili uluslar arası deneyim ve uygulamaların paylaşılması, örgütler için yol gösterici ve ufuk açıcı olacaktır. Bu bakımdan kurumsal firmaların Investors in People gibi İnsan Kaynakları Yönetiminde iyi uygulamalara adaptasyonun sağlaması önem kazanmaktadır.

İşgörenin iş tatmininin sağlanması, örgütlerin sosyal sorumlulukları arasında yer almaktadır. İşinden memnun olmayan işgörenlerin örgüt performansını alt seviyelere çekeceği, örgütün müşteri memnuniyeti ve sadakati sağlamada zorlanacağı açıktır. Bu bakımdan, örgütler işgörenlerin iş tatminini sağlamaya gereken önemi vermelidir.

Örgütte yer alan işgörenlerin işlerinden tatmin olması, işgörenlerin tatminini artıracak gibi örgütsel karar alma sürecini hızlandırma, örgüt imajına katkı sunma gibi bir dizi makro faydayı da beraberinde getirecektir. Bu bakımdan, örgütün insan kaynaklarına özgü kişisel, örgütsel ve çevresel

koşullar dikkate alınarak iş tatminsizliğini önlemeye ve iş tatminini artırmaya yönelik insan kaynakları uygulamalarına gereken önem verilmelidir.

Örgütler için stratejik önemi bulunan lider yöneticilik davranışları öğrenilebilir. Bu bakımdan, yönetici ve yönetici adayları hizmet içi eğitimle yetiştirilip geliştirilmelidir.

Örgütsel amaçlara uygun, kaliteli ve yeterli hizmet içi eğitim uygulamaları, iş tatminini artıran bir unsurdur. Bu bakımdan, hizmet içi eğitim uygulamalarına gereken önem verilmelidir.

4.3. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırmada iş tatmini, hizmeti içi eğitim algısı açısından incelenmiştir. Dolayısıyla iş tatminini etkileyen diğer faktörler dikkate alınmamıştır. Bu açıdan; iş tatminine tatmini etkileyen diğer faktörler açısından bakılabilir.

Araştırmaya Türkiye’de faaliyet gösteren kamusal sermayeli bir bankada işgörenler konu edilmiştir. Dolayısıyla başka sektörlerde işgörenlerin hizmet içi eğitim algıları ve iş tatminleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

Araştırmada hizmet içi eğitim algısına ilişkin 30 boyut ve iş tatminine ilişkin 20 boyut dikkate alınmıştır. Hizmet içi eğitim algısını ve iş tatminini etkileyen başka unsurların da mevcut olmasından hareketle, bu araştırmada dikkate alınmayan diğer boyutların da yer aldığı bir ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

ACKER, Gila M.; “The Effect of Organizational Conditions (Role Conflict, Role Ambiguity, Opportunities for Professional Development, and Social Support) on Job Satisfaction and Intention to Leave Among Social Workers in Mental Health Care”, **Community Mental Health Journal**, Vol. 40, No. 1, Feb. 2004, p. 65-73.

AĞIRBAŞ, İsmail, ÇELİK, Yusuf, BÜYÜKKAYIKÇI, Hüseyin; “Motivasyon Araçları ve İş Tatmini: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı Hastane Başhekim Yardımcıları Üzerinde Bir Araştırma”, **Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi**, Cilt 8, Sayı 3, 2005, s. 326-350.

AKÇADAĞ, Sibel, ÖZDEMİR, Ekrem; “İnsan Kaynakları Kapsamında 4 ve 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde İş Tatmini: İstanbul’da Yapılan Ampirik Bir Araştırma”, **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 10, Sayı 2, 2005, s. 167–193.

AKSU, A. Akin, AKTAŞ, Aylin; “Job Satisfaction of Managers in Tourism: Cases in the Antalya Region of Turkey”, **Managerial Auditing Journal**, Vol. 20, No. 5, 2005, p. 479-488.

ALKAN, Cevat, DOĞAN, Hıfzı, SEZGİN, S. İlhan; **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**, İstanbul, Alkım Yayınevi, 4. Baskı, 1998.

ALLIGER, George M., JANAK, Elizabeth A.; “Kirkpatrick’s Levels of Training Criteria: Thirty Years Later”, **Personnel Psychology**, No. 42, 1989, p. 331-342.

ALTINTAŞ, Murat Hakan; **Müşteri Tatmininden Müşteri Değerine**, İstanbul, Alfa Yayınevi, 2000.

ANAFARTA, Nilgün; “Orta Düzey Yöneticilerin Kariyer Planlamasına Bireysel Perspektif”, **Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi**, Sayı: 2, 2001, s. 1-17.

ANAFARTA, Nilgün, SARVAN, Fulya, YAPICI, Nuray; “Konaklama İşletmelerinde Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısı: Antalya İlinde Bir Araştırma”, **Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 15, Sayı 1, 2008, s. 111-137.

AŞAN, Öznur, ERENLER, Esra; “İş Tatmini ve Yaşam Tatmini İlişkisi”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 13, Sayı 2, 2008, s. 203-216.

ATILGAN, Meral, “İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim ve Bir İnceleme: Kaymakam Adaylarının Eğitimi”, **Türk İdare Dergisi**, Sayı: 448, Eylül 2005, s. 131-148.

AVŞAROĞLU, Selahattin, DENİZ, M. Engin, KAHRAMAN, Ali; “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, No. 14, 2005, s. 115-129.

AYHAN, Halis; **Eğitim Bilimine Giriş**, İstanbul, Şule Yayınları, 2. Baskı, 1997.

BAKAN, İsmail ve PENPECE Dilek; “Toplam Kalite Yönetimi”, içinde BAKAN, İsmail (Ed); **Çağdaş Yönetim Yaklaşımları: İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar**, İstanbul, Beta Basım, 2004.

BALAY, Refik; “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 37, Sayı: 2, 2004, s. 61-82.

BALAY, Refik; **Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

BARTLETT, Kenneth R.; “The Relationship Between Training and Organizational Commitment in the Health Care Field”, **Human Resource Development Quarterly**, Vol. 12, No. 4, Winter 2001, p. 335-352.

BARUTÇUGİL, İsmet; **Eğitiminin Eğitimi: Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi**, İstanbul, Kariyer Yayınları, 2. Baskı, 2002.

BAŞ, Türker; “Öğretim Üyelerinin İş Tatmin Profillerinin Belirlenmesi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 17, Sayı 2, 2002, s. 19-37.

BİLGE, Filiz, AKMAN, Yasemin, Hülya K.; “Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 32, Sayı 1, 2007, s. 32-41.

BİLGİN, Kamil Ufuk, v.d.; **Yerel Yönetimlerde Hizmet İçi Eğitim**, Ankara, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı Yayınları, 2007.

BİNGÖL, Dursun; **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul, Beta Yayınları, 5. Baskı, 2003.

BLAKE, Alison Davis, PFEFFER, Jeffrey; “Just a Mirage: The Search for Dispositional Effects in Organizational Research”, **Academy of Management Review**, Vol. 14, No. 3, 1989, p. 385-400.

BRYAN, Jane; “Training and Performance in Small Firms”, **International Small Business Journal**, Vol.24, Dec. 2006, p.635-660.

CAN, Halil; **Organizasyon ve Yönetim**, Ankara, Siyasal Kitabevi, 7. Baskı, 2005.

CLEMENZ, Candici E.; “Measuring Pereived Quality of Training in the Hospitality Industry”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburgh/Virginia, 2001,.

COLLIER, William, GREEN, Francis, PEIRSON, John; “Training and Establishment Survival”, **Scottish Journal of Political Economy**, Vol. 52, No. 5, November 2005, p. 710-735.

COLLINS, Doris B., HOLTON, Elwood F.; “The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-Analysis of Studies from 1982 to 2001”, **Human Resource Development Quarterly**, Vol 15, No. 2, Summer 2004, p. 217-248.

CROSBY, Faye, “A Model of Egoistical Relative Deprivation”, **Psychological Review**, Vol 83, No. 2, March 1976, p. 85-113.

CROSS, Wendi, WYMAN, Peter A.; “Training and Motivational Factors as Predictors of Job Satisfaction and Anticipated Job Retention among Implementers of a School-Based Prevention Program”, **The Journal of Primary Prevention**, Vol. 27, No. 2, March 2006, p. 195-215.

ÇARIKÇI, İlker H., OKSAY, Aygen; “Örgütsel Yapı ve Meslek Farklılıklarının İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Hastane İşgörenleri Üzerinde Bir Araştırma”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 9, Sayı 2, 2004, s.157-172.

ÇEKMECELİOĞLU, Hülya Gündüz; “Örgüt İkliminin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma”, **Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt 6, Sayı 2, 2005, s. 23–39.

ÇEVİKBAŞ, Rafet; **Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

ÇINKIR, Şakir; “Örgütlerde Personel Geliştirme”, içinde ELMA, Cevat ve DEMİR, Kamile (Ed); **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2. Baskı, 2003.

DAFT, Richard L.; **Management**, Fort Worth, Dryden Press, 2000.

DALEY, Dennis M., POPE, Susan E.; “Perceptions of Supervisory, Middle Managerial, and Top Managerial Trust: The Role of Job Satisfaction in Organizational Leadership”, **State and Local Government Review**, Vol. 36, No. 2, Spring 2004, p. 130-139.

DEMİR, Nevzat; **Örgüt Kültürü ve İş Tatmini**, İstanbul, Türkmen Kitabevi, 2007.

DEMİREL, Yavuz; “Örgütsel Öğrenme Kültürü ve İş Tatmininin Öğrenme Motivasyonu Üzerine Etkisi: Otomotiv Sektöründe Ampirik Bir Çalışma”, **Akademik Bakış**, Sayı 14, Nisan 2008, s. 81-97.

DEMİRKAYA, Harun; “Tarım Toplumundan Bilgi Toplumuna İnsan Kaynakları Yönetiminde Değişim”, **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Sayı: 27, Temmuz-Aralık 2006, s. 1-23.

DENİZ, Mehmet; “Bir Tutum Çeşidi Olarak İş Tatmini”, içinde **Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler**, (Ed. Mehmet Tikici), Ankara, Nobel Yayınları, 2005.

DORMANN, Christian, ZAPF, Dieter; “Job Satisfaction: A Meta-analysis of Stabilities”, **Journal of Organizational Behavior**, Vol. 22, 2001, p. 483-504.

DÜNDAR, Süleyman, ÖZUTKU, Hatice, TAŞPINAR, Fatih; “İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme”, **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2007, Sayı 2, s. 105-119.

DYSVIK, Anders, KUVAAAS, Bard; “The Relationship Between Perceived Training Opportunities, Work Motivation and Employee Outcomes”, **International Journal of Training and Development**, Vol. 12, No: 3, 2008, p. 138-157.

EFEÖĞLU, Efe İ., ÖZGEN, Hüseyin; “İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: İlaç Sektöründe Bir Araştırma”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 16, Sayı 2, 2007, s. 237–254.

EGAN, Toby M., YANG, Baiyin, BARTLETT, Kenneth R., “The Effects of Organizational Learning Culture and Job Satisfaction on Motivation to Transfer Learning and Turnover Intention”, **Human Resource Development Quarterly**, Vol. 15, No. 3, Fall 2004, p. 279-301.

EITINGTON, Julius E; **The Winning Trainer**, Houston, Gulf Publishing Company, 3rd Ed., 1996.

EREN, Erol; **Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)**, İstanbul, Beta Basım, 6. Bası, 2003.

ERDİL, Oya v.d.; “Yönetim Tarzı ve Çalışma Koşulları, Arkadaşlık Ortamı ve Takdir Edilme Duygusu ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiler: Tekstil Sektöründe Bir Uygulama”, **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, Cilt 5, Sayı 1, 2004, s. 17–26.

ERGENELİ, Azize, ARI, Güler Sağlam; “Krizde İşten Çıkarmaların Banka Yöneticileri Üzerine Etkileri: Örgütsel Bağlılık, Güven ve Güçlendirme Algıları”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt 60, Sayı 1, 2005, s. 121–148.

FINDIKÇI, İlhami; **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul, Alfa, 1999.

FISHER, Cynthia D.; “Why Do Lay People Believe That Satisfaction and Performance are Correlated? Possible Sources of a Commonsense Theory”, **Journal of Organizational Behavior**, No: 23, 2003, p. 753-777.

FLORIT, Eugenia Fabra, LLADOSA, Luis E. Vila; “Evaluation of the Effects of Education on Job Satisfaction: Independent Single-Equation vs. Structural Equation Models”, **International Advances in Economic Research**, Volume 13, No. 2, May 2007, p. 157-170.

GENÇAY, Ökkeş A.; “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt 15, Sayı 2, 2007, s. 765-780.

GOLDSTEIN, Irwin L., FORD, Kevin J.; **Training in Organizations**, Belmont-USA, Wadsworth, 4th Ed., 2002.

GRAY, Colin, MABEY, Christopher; “Management Development: Key Differences between Small and Large Businesses in Europe”, **International Small Business Journal**, Vol. 23, No. 5, 2005, p. 467-483.

GÜL, Hasan, OKTAY, Ercan, GÖKÇE, Hakan; “İş Tatmini, Stres, Örgütsel Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Performans Arasındaki İlişkiler: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama”, **Akademik Bakış**, Sayı 15, Ekim 2008, s. 72-82.

GÜRSOY, Ahmet; **Eğitim Programları ve Öğretim**, Ankara, Üniversite Kitabevi, 2006.

HANEBERG, Lisa; "Reinventing Middle Management", **Leader to Leader**, Fall 2005, p. 13-18.

HANISCH, Kathy A., HULIN, Charles L., ROZNOWSKI, Mary; "The Importance of Individuals' Repertoires of Behaviors: The Scientific Appropriateness of Studying Multiple Behaviors and General Attitudes", **Journal of Organizational Behavior**, No. 19, 1998, p. 463-480.

HELLER, Daniel, JUDGE, Timothy A., WATSON, David; "The Confounding Role of Personality and Trait Effectivity in the Relationship between Job and Life Satisfaction", **Journal of Organizational Behavior**, Volume 23, 2002, p. 815-835.

HENDRY, John; "Educating Managers for Post-bureaucracy", **Management Learning**, Vol. 37, No. 3, 2006, p. 267-281.

HERZBERG, Frederick; "One More Time: How Do You Motivate Employees?", **Harvard Business Review**, September-October 1987, p. 5-16.

HOSSEINIAN, Simin, YAZDI, Seyedeh-Monavar, FATHI-ASHTIANI, Ali, "Emotional Intelligence and Job Satisfaction", **Journal of Applied Sciences**, Vol. 8, No: 5, 2008, p. 903–906.

IVANCHEVICH, John M., MATTESON, Michael T.; **Organizational Behavior and Management**, Boston, Richard D. Irwin Inc., 1993.

JAYAWARNA, Dilani, WILSON, Alison, HOMAN, Gilian; **The Management Development Needs in Manufacturing SMEs: An Empirical Assessment**, Manchester, Manchester Metropolitan University Business School Working Paper Series, 2003.

JUDGE, Timothy A., et. al.; “Dispositional Effects on Job and Life Satisfaction: The Role of Core Evaluations”, **Journal of Applied Psychology**, Vol. 83, No. 1, 1998, p. 17-34.

JUDGE, Timothy A., HELLER, Daniel, MOUNT, Michael K.; “Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis”, **Journal of Applied Psychology**, Vol. 87, No. 3, June 2002, p. 530-541.

JUDGE, Timothy A., et al.; “Are Measures of Self-Esteem, Neuroticism, Locus of Control, and Generalized Self-Efficacy Indicators of a Common Core Construct?”, **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 83, No. 3, 2002, p. 673-710.

JUDGE, Timothy A., et al.; “The Core Self-Evaluations Scale: Development of a Measure”, **Personnel Psychology**, Vol. 56, 2003, p. 303-331.

KALLEBERG, Arne L.; “Work Values and Job Rewards: The Theory of Job Satisfaction”, **American Sociological Review**, Vol. 42, 1977, p. 124-143.

KARAMAN, Filiz, ALTUNOĞLU, Ali Ender; “Kamu Üniversiteleri Öğretim Elemanlarının İş Tatmini Düzeyini Etkileyen Faktörler”, **Yönetim ve Ekonomi Dergisi**, Cilt 14, Sayı 1, 2007, s. 109–120.

KASS, Steven J., VODANOVICH, Stephen J., CALLENDER, Anne; “State-Trait Boredom: Relationship to Absenteeism, Tenure, and Job Satisfaction”, **Journal of Business and Psychology**, Vol. 16, No. 2, Winter 2001, p. 317-327.

KATZ, D., KAHN, R.L.; **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**, (Çev. H. Can, Y.Bayar), Ankara, TODAİE Yayınları, 1977.

KAYA, İlke; “Otel İşletmeleri İşgörenlerinin İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Geliştirilen Bir İş Tatmin Ölçeği”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 7, No. 2, 2007, s. 355-372.

KESER, Aşkın; “İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama”, **Çalışma ve Toplum**, Cilt 4, Sayı 1, 2005, s. 77–96.

KESER, Aşkın; “Çağrı Merkezi İşgörenlerinde İş Yükü Düzeyi ile İş Doyumu İlişkisinin Araştırılması”, **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 11, Sayı 1, 2006, s. 100–119.

KIM, Sangmook; “Gender Differences in the Job Satisfaction of Public Employees: A Study of Seoul Metropolitan Government, Korea”, **Sex Roles**, Vol. 52, No. 9-10, May 2005, p. 667-681.

KOÇEL, Tamer; **İşletme Yöneticiliği**, 10. Baskı, İstanbul, Beta, 2005.

KURT, İhsan; **Yetişkin Eğitimi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

LOCKE, Edwin A.; “The MicroAnalysis of Job Satisfaction: Comments on Taber and Alliger”, **Journal of Organizational Behavior**, Vol. 16, 1995, p. 123-125.

MACLEAN, Rupert, ORDONEZ, Victor; “Work, Skills Development for Employability and Education for Sustainable Development”, **Educational Research for Policy and Practice**, Vol. 6, No. 2, 2007, p. 123-140.

McCRACKEN Martin, WINTERTON, Jonathan; “What about Managers? Contradictions Between Lifelong Learning and Management Development”, **International Journal of Training and Development**, Vol. 10, No. 1, 2006, p.55-66.

MIALARET, Gaston; **Eğitim Bilimlerinin Gelişimi**, çev. Hüseyin İzgar, Musa Gürsel, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

MINTZBERG, Henry; “Third-Generation Management Development”, **Training and Development**, March 2004, p. 28-37.

MITCHELL, Garry; **Eğitiminin El Kitabı: Eğitimde Etkililiği Sağlamanın Yolları**, çev. Günhan Günay, İstanbul, Humanitas Eğitim Yayınları, 1. Baskı, 2000.

MİSER, Rifat; “ ‘Küreselleşen’ Dünyada Yetişkin Eğitimi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 35, Sayı 1-2, 2002, s. 55-60.

MORRISON, David et al.; “Job Design, Opportunities for Skill Utilization, and Intrinsic Job Satisfaction”, **European Journal of Work and Organizational Psychology**, Volume 14, No. 1, 2005, p. 59-79.

NOE, Raymond A.; “Trainees’ Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness”, **The Academy of Management Review**, Vol. 11, No. 4, Oct. 1986, p. 736-749.

NOE, Raymond A.; **İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi**, çev. Canan Çetin, İstanbul, Beta Basım Yayın, 1. Baskı, 1999.

OLDHAM, Greg R., HACKMAN, J. Richard, STEPINA, Lee P.; “Norms of the Job Diagnostic Survey”, Technical Report, Yale University School of Organization and Management, July 1978.

ÖRÜCÜ, Edip, TOPALOĞLU, Cafer, ÖNGÖREN, Burçin; “Otel İşletmelerinde Hizmet İçi Eğitim ve Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitime Bakış Açıları (Marmaris Örneği)”, **Yönetim ve Ekonomi**, Sayı: 1-2, Cilt: 9, 2002, s. 87-102.

ÖRÜCÜ, Edip, YUMUŞAK, Sedat, BOZKIR, Yasin; “Kalite Yönetimi Çerçevesinde Bankalarda İşgören Personelin İş Tatmini ve İş Tatminini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma”, **Yönetim ve Ekonomi Dergisi**, Cilt 13, Sayı 1, 2006, s. 39–51.

ÖZDEVECİOĞLU, Mahmut v.d.; “Kadın ve Erkek Yöneticilerin Yönetimi Altındaki Personelin Motivasyon, Stres ve İş Tatmini Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, **Yönetim ve Ekonomi Dergisi**, Cilt 10, Sayı 2, 2003, s. 125–138.

ÖZTÜRK, Yüksel, SEYHAN, Kadir; “Konaklama İşletmelerinde Sunulan Hizmet Kalitesinin Artırılmasında İşgören Eğitiminin Yeri ve Önemi”, **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 1, 2005, s. 121-140.

PALMER, Margaret, WINTERS, Kenneth T.; **İnsan Kaynakları**, çev. Doğan Şahiner, İstanbul, Rota Yayınları, 1. Baskı, 1993.

POYRAZ, Kemal, KAMA, Bülent; “Algılanan İş Güvencesinin, İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 13, Sayı 2, 2008, s. 143-164.

ROBBINS, Stephen P.; **Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications**, New Jersey, Prentice-Hall, 1998.

RODE, Joseph C.; “Job Satisfaction and Life Satisfaction Revisited: A Longitudinal Test of an Integrated Model”, **Human Relations**, Volume 57, No. 9, 2004, s. 1205-1230.

RUE, Leslie W., BYARS, Lloyd L.; **Key Link to Productivity**, McGraw Hill Irwin, 8th ed., New York, 2004.

SABUNCUOĞLU, Ebru Tolay; “Eğitim, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, **Ege Akademik Bakış**, Cilt 7, Sayı 2, 2007, s. 613–628.

SABUNCUOĞLU, Ebru Tolay; “Rol Çatışmasının ve Rol Belirsizliğinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 23, Sayı 1, 2008, s. 35-49.

SABUNCUOĞLU, Zeyyat; **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Bursa, Ezgi Kitabevi, 2000.

SALANCIK, Gerald R., PFEFFER, Jeffrey; “A Social Information Processing Approach to Job Attitudes and Task Design”, **Administrative Science Quarterly**, Vol. 23, June 1978, p. 224-253.

SANTOS, Amalia, STUART, Mark; “Employee Perceptions and Their Influence on Training Effectiveness”, **Human Resource Management Journal**, Vol. 13, No. 1, 2003: 27-45.

SCHMIDT, Steven W.; “The Relationship Between Satisfaction with Workplace Training and Overall Job Satisfaction”, **Human Resource Development Quarterly**, Vol. 18, No. 4, Winter 2007, p. 481-498.

SELS, Luc; “ ‘More is not Necessarily Better’: The Relationship Between the Quantity and Quality of Training Efforts”, **International Journal of Human Resource Management**, Vol. 13, No. 8, December 2002, p. 1279-1298.

SERİNKAN, Celalettin, BARDAKCI, Ahmet; “Pamukkale Üniversitesi’nde İşgören Öğretim Elemanlarının İş Tatminine İlişkin Bir Araştırma”, **Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi**, Sayı 12, Haziran 2007, s. 152-163.

SIEBEN, Inge; “Does Training Trigger Turnover-or not?: The Impact of Formal Training on Graduates’ Job Search Behaviour”, **Work, Employment & Society**, Vol. 21, Sep. 2007, p. 397-416.

SOUSA-POZA, Alfonso, SOUSA-POZA, Andres A.; “Well-being at Work: A Cross-National Analysis of the Levels and Determinants of Job Satisfaction”, **The Journal of Socio-Economics**, No.29, 2000, p. 517-538.

SOYSAL, Abdullah; “Kariyer Yönetimi”, içinde BAKAN, İsmail (Ed); **Çağdaş Yönetim Yaklaşımları: İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar**, İstanbul, Beta Basım, 2004.

SPECTOR, Paul E.; “Job Satisfaction Survey”, University of South Florida, 1994.

STAW, Barry M., COHEN-CHARASH, Yochi; “The Dispositional Approach to Job Satisfaction: More than a Mirage, but not yet an Oasis”, **Journal of Organizational Behavior**, No. 26, 2005, p. 59-78.

STAW, Barry M., BELL, Nancy A., CLAUSEN, John A.; “The Dispositional Approach to Job Attitudes: A Lifetime Longitudinal Test”, **Administrative Science Quarterly**, Vol. 31, 1986, p. 56-77.

STEWART, Thomas A.; **Entellektüel Sermaye: Örgütlerin Yeni Zenginliği**, çev. Nurettin Elhüseyni, İstanbul, MESS Yayınları, 1997.

STOREY, David J.; “Exploring the Link between Management Training and Firm Performance: A Comparison between the UK and other OECD Countries”, **International Journal of Human Resource Management**, Vol 15, No. 1, Feb. 2004, p. 112-130.

TABER, Tom D., ALLIGER, George M.; “A Task-level Assesment of Job Satisfaction”, **Journal of Organizational Behavior**, Vol. 16, 1995, p. 101-121.

TAYLOR, Frederick, W.; “The Principles of Scientific Management”, içinde SHAFRITZ, Jay M., OTT, Steven J., **Classics of Organizational Theory**, California, Brooks/Cole Publishing Company, 1992.

TENGİLİMOĞLU, Dilaver; “Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 1, s. 23-45.

TOKER, Boran; “Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir’deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama”, **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, Cilt 8, Sayı 1, 2007, .s. 92–107.

TÜTÜNCÜ, Özkan; “Kar Amacı Gütmeyen Yiyecek İçecek İşletmelerinde İş Doyumunun Analizi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 2, Sayı 3, 2000, s. 169–191.

UŞUN, Salih; “Hizmet İçi Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Personel ve Yönetici Görüşleri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Sayı: 1, Cilt: 12, Mart 2004, s. 19-30.

UYGUÇ, Nermin v.d.; “İş ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Üç Temel Varsayım Altında İncelenmesi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 13, Sayı 2, 1998, s. 193–204.x

ÜÇÖK, Ö. Tengiz; **Liderlik ve Yönetici Davranış Geliştirme: Testler ve Alıştırmalar**, Ankara, Gazi Kitabevi, 2006.

ÜLTANIR, Emel, ÜLTANIR, Gürcan; “Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, s. 1-23.

VAN YPEREN, Nico W., JANSSEN, Onne; “Fatigued and Dissatisfied or Fatigued but Satisfied? Goal Orientations and Responses to High Job Demands”, **Academy of Management Journal**, Vol. 45, No.6, 2002, p. 1161-1171.

WEISS, David. J. et. al.; **Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire**, University of Minnesota, 1967.

YAMANE, Taro; **Temel Örnekleme Yöntemleri**, çev. ESİN, Alptekin v.d., İstanbul, Literatür Yayıncılık, 1. Baskı, 2001.

YAYLI, Ali, TEMİRALİYEVA, Kamşat; “Otel İşletmelerinde İşe Alıştırma Eğitiminin İşgören Performansına Etkisi Üzerine Kazakistan’da Bir Uygulama”, **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 1, 2006, s. 96-119.

YAZICIOĞLU, İrfan, SÖKMEN, Alptekin; “Otel İşletmelerinin Yiyecek İçecek Departmanlarında Görev Yapan İşgörenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Adana’da Bir Uygulama”, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2007, Sayı 18, s. 73–95.

YILDIRIM, Selami; “Yöneticilerin Algıladıkları İş Tatmini”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt 50, Sayı 1, 1995, s. 441–451.

YÜKSEL, İhsan; “Hemşirelerin İş Doyum Düzeyini Ayırt Edici İş Doyumu Ögelerinin Diskriminant Analiziyle Belirlenmesi”, **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 3, Sayı 1, 2002, s. 67–78.

YÜKSEL, Öznur; **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Ankara, Gazi Kitabevi, 2003.

YÜRÜR, Senay; “Örgütsel Adalet ile İş Tatmini ve İşgörenlerin Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Analizine Yönelik Bir Araştırma”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 13, Sayı 2, 2008, s. 295-312.

www.tbb.org.tr

EK: ANKET

Mayıs, 2009

Değerli Katılımcı,

Ekte yer alan anket, Yrd. Doç. Dr. Melih TOPALOĞLU danışmanlığında gerçekleştirilmekte olan yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır. Çalışma, bankacılık sektörü işgörenlerinin hizmet içi eğitim algılarının iş tutumlarını etkileme derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Lütfen ankette yer alan her bir ifadeye belirtilen kriterler doğrultusunda içtenlikle yanıt veriniz. Anket sonuçları kişi ya da kurum bazında değil sektörel olarak değerlendirilecektir; bu nedenle herhangi bir şekilde isminizi, bölümünüzü ya da çalıştığınız kurumu belirtmenize gerek bulunmamaktadır.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Güneş Gonca YILDIRIM
T.C. Gazi Üniversitesi
İşletme Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

HİZMET İÇİ EĞİTİM ALGISI

Aşağıda çalıştığınız kurumda bugüne kadar katıldığınız hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeye aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda yanıt veriniz.

- 1: Kesinlikle katılmıyorum
- 2: Katılmıyorum
- 3: Kararsızım
- 4: Katılıyorum
- 5: Kesinlikle katılıyorum

Katıldığım hizmet içi eğitim uygulamaları ile ilgili görüşlerim,

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	Eğitim doğrudan işimle ilgiliydi.					
2	Eğitimin “neden” önemli olduğu bana söylendi.					
3	Eğitim gerçekçi bir biçimde işimi yansıtıyordu.					
4	Eğitim ihtiyaçlarımı baz almıştı.					
5	Eğitici eğitim içeriğine hakimdi.					
6	Eğitim içeriği daha önce benim işimi yapmış insanlar tarafından oluşturulmuştu.					
7	Eğitici kendinden emindi.					
8	Eğitici eğitimle kendi iş deneyimlerini bağdaştırdı.					
9	Eğitim esprili bir ortam içinde gerçekleşti					
10	Eğitim eğlenceliydi.					
11	Eğitici işini severek yapıyordu.					
12	Eğitimde aktif öğrenme yöntemleri kullanıldı.					
13	Diğer katılımcılardan öğrendiğim şeyler oldu.					
14	Eğitimde grup çalışmasına yer verilmişti.					
15	Yiyecek içecek ikramı eğitim boyunca sağlandı.					
16	Eğitim ortamı kaliteliydi.					
17	Sınıf katılımcıların rahatı düşünülerek düzenlenmişti.					
18	Eğitim süresince her bir konu üzerinde ne kadar zaman durulacağını biliyordum.					
19	Eğitim süresince kısa ders araları verildi.					
20	Eğitim içeriğinin sıralamasını biliyordum.					
21	Eğitim süresince kendimi rahat hissettim.					
22	Eğitim ortamı gayri resmiydi.					
23	Eğitim atmosferi destekleyiciydi.					
24	Eğitim boyunca eleştirilmek, kınanmak gibi durumlarla karşılaşmadım. Kendimi güvende hissettim.					
25	Eğitici bana ismimle hitap etti.					
26	Eğitici bana ve diğer katılımcılara arkadaşça davrandı.					
27	Eğitici geçmiş iş tecrübeme saygı gösterdi.					
28	Eğitimden işe döndükten sonra eğitimin sonuçlarının takip edilmesini bekledim.					
29	İşyerinde eğitimden öğrendiklerimi kullanmamın karşılığında nasıl ödüllendirileceğim bana açıklandı.					
30	Eğitimde, öğrendiklerimi ölçen bir sınava tabi tutuldum.					

İŞ TATMİNİ

Aşağıda yaptığınız işin çeşitli yönleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeye aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda yanıt veriniz.

- 1: İşimin bu yönü beni kesinlikle tatmin etmiyor.
- 2: İşimin bu yönü beni tatmin etmiyor.
- 3: İşimin bu yönünün beni tatmin edip etmediğine karar veremiyorum.
- 4: İşimin bu yönü beni tatmin ediyor.
- 5: İşimin bu yönü beni çok tatmin ediyor.

Şu anki işimde, aşağıdaki konular ile ilgili hissettiklerim

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	Her zaman meşgul olmamı sağlaması					
2	Tek başına çalışmama fırsat vermesi					
3	Zaman zaman farklı şeyler yapma fırsatı vermesi					
4	Diğer işgörenlerden farklı bir "birey" olma şansını tanıması					
5	Yöneticimin yönetim tarzı					
6	Yöneticimin karar vermedeki etkinliği					
7	Vicdanıma ters düşmeyecek görevleri yapabiliyor olmak					
8	İşimin sağladığı iş güvencesi					
9	Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme şansı vermesi					
10	İnsanlara ne yapmaları gerektiğini söyleyebilme fırsatını vermesi					
11	Yeteneklerimi kullanma fırsatı vermesi					
12	Şirket politikalarının uygulamaya konma şekli					
13	Ücretim ve yaptığım iş arasındaki denge					
14	Bu işte yakaladığım kendini geliştirme fırsatları					
15	İşimle ilgili konularda karar verebilme özgürlüğümün olması					
16	İşimi yaparken kendi yöntemlerimi deneme fırsatlarının olması					
17	Fiziksel çalışma koşulları (aydınlatma, ısıtma, havalandırma gibi)					
18	Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle ilişkileri					
19	İşimi iyi yaptığım için gördüğüm takdir					
20	İşimden elde ettiğim başarı duygusu					

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

Cinsiyetiniz:	(1) Erkek	(2) Kadın			
Yaşınız:	(1) 25 yaş altı	(2) 26–34	(3) 35–44	(4) 45 ve üzeri	
Çalışma Süreniz:	(1) 5 yıl ve altı	(2) 6–10 yıl	(3) 11–15 yıl	(4) 16-20 yıl	(5) 21 yıl ve üzeri
Pozisyonunuz:	(1) ASG - ASY	(2) Uzman Yrd - Yönetmen Yrd - Uzman	(3) Yönetmen, Müdür	(4) Avukat, Hekim, Mimar	(5) İç kontrolör, Müfettiş Yrd., Müfettiş
Çalışma yeriniz	(1) Şube	(2) Bölge Başkanlığı	(3) Genel Müdürlük		

Katılımınız için teşekkür ederim.

ÖZET

YILDIRIM, Güneş Gonca. Örgütlerde İşgörenlerin Hizmet İçi Eğitim Algılamaları ve İş Tatminlerine Etkisi: T.C. Ziraat Bankası A.Ş.'de Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.

Araştırmada örgütlerde hizmet içi eğitim algısının iş tatminini etkileyip etkilemediğini ve kişisel değişkenlerin iş tatmini ve hizmet içi eğitim algısı arasındaki ilişkiyi etkileyip etkilemediğini test etmek ve varsa bu etkinin değişkenlere göre ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama alanını Türkiye finans sektöründe yer alan bir kamu bankası oluşturmuştur. İşgörenlerin iş tatmini düzeylerindeki farklılaşma yalnızca hizmet içi eğitim algısı ve kişisel özellikler kapsamında analiz edilmiş, iş tatminini etkileyen diğer faktörler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmada evrenin tümüne ulaşılmasında bir takım engeller olduğu için örneklem alınmıştır. Bu kapsamda örgütte memur, uzman, alt ve orta düzey yönetici, denetçi ve destek personeli olarak görev yapan işgörelere bir anket formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile iş tatmini ve hizmet içi eğitim algısı arasındaki ilişki düzeyi ve ilişkideki farklılaşmanın derecesi tespit edilmiştir. Farklılaşmanın ne düzeyde olduğu; Anova, t-testi ve Pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak; işgörelerin iş tatmin düzeyinin hizmet içi eğitim algısına göre farklılaştığı ve işgörelerin unvan, cinsiyet, yaş, kıdem ve çalışma yeri değişkenlerinin iş tatmini düzeyinin hizmet içi eğitim algısı ile ilişkisini etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler:

Hizmet İçi Eğitim, Hizmet İçi Eğitim Algısı, İş Tatmini, Kamusal Sermayeli Banka

ABSTRACT

YILDIRIM, Güneş Gonca. Employees' In-Service Training Perceptions and Its Effects on Their Job Satisfaction: An Application in Ziraat Bank, Master of art Thesis, Ankara, 2009.

The study sets out to explain the level of relationship between in-service training perceptions and job satisfaction, and differentiation of the strength of that relationship by means of individual variables. Application field of the study was a public bank in Turkish financial sector. Employees' differentiation degree of job satisfaction was analyzed in the scope of in-service training perceptions and individual variables. A sample size was determined due to the obstacles in reaching the whole population. Within the context of this study, a questionnaire form was applied to those in charge of worker, specialist, manager, support staff, and auditor positions. Through the data obtained, the level of the differentiation of relationship between job satisfaction and in-service training perceptions was determined. The level of differentiation was examined by means of Anova, t-test, and Pearson correlation. The level of significance was taken as 0,05. The result of the study suggests that the job satisfaction level is related to in-service training perceptions for all employees. That relationship is affected by organizational position, sex, age, length of service, and working place.

Key Words:

In-service training

In-service training perceptions

Job satisfaction

Public Bank