



Öğretmenlik Mesleğinin İş Özellikleri İle

Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Şefika ÖZERDEM

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Seval KOÇAK

Uşak

Mayıs, 2022

**ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN İŞ ÖZELLİKLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Şefika ÖZERDEM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Seval KOÇAK

Uşak

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs, 2022

ÖZET

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Şefika ÖZERDEM

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Danışman: Doç. Dr. Seval KOÇAK

Bir okul, belirlediği hedeflerine ulaştığı sürece etkilidir. Eğitim kurumlarında yapılan her yeniliğin temel amacı daha iyi, daha kaliteli ve daha etkili bir eğitim sağlamaktır. Bir okulun etkili olarak nitelendirilmesinde öğretmenlerin sahip olduğu özerklik, öğretmen rol ve sorumlulukları, öğretmenlik mesleğine verilen önem, öğretmenlerin yeterliliği ve öğretmenlerin performansları sonucunda aldıkları geribildirim artırılması önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlik mesleği iş özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlik mesleği iş özellikleri ile okul etkililiği arasında ilişki var mı? sorusuna yanıt aranmıştır. Değişkenler arası ilişkilere odaklanan bu çalışma, Uşak ili merkezinde görev yapan resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Uşak merkezde görev yapan 1962 ilk ve ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, bu şekilde 376 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarını belirlemek için Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Demirkasimoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Etkililiği İndeksi ve öğretmenlik mesleğinin iş özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla Polat ve Özdemir (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğinin İş Özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi için doğrulayıcı faktör analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız örneklem t-Testi, pearson momentler çarpımı katsayısı ve hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ile okul etkililiği arasında önemli ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle öğretmenlik mesleği iş özellikleri alt boyutlarından öğretim özerkliği, öğretim performansı geri bildirim ve öğretimin rol ve sorumlulukları okul etkililiği üzerinde önemli rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul etkililiği, İş Özellikleri, Öğretmen Özerkliği, Öğretmen Rol ve Sorumlulukları, Öğretmen Performansı Geribildirim, Öğretmen Yeterliliği, Öğretmenlik Mesleği Önemi

ABSTRACT

The Relationship Between The Job Characteristics Of The Teaching Profession And School Effectiveness

Şefika ÖZERDEM

Department of Educational Sciences

Uşak University Postgraduate Education Institute

Advisor: Assoc. Dr. Seval KOÇAK

A school is effective as long as it achieves its goals. The main purpose of every innovation made in schools is to provide a better, more qualified and more effective education. The increasing of autonomy of teachers, the teachers' roles and responsibilities, the importance of teaching profession, the competence of teachers and the performance feedback they receive play important roles in qualifying a school as effective. Therefore, in this research, it was aimed to determine the relationship between the job characteristics of the teaching profession and school effectiveness. For this purpose, according to the opinions of teachers working in primary and secondary schools, is there a relationship between the job characteristics of the teaching profession and school effectiveness? was the research question of this research. Focusing on the relationships between variables, this research was carried out with teachers working in official primary and secondary schools in the city center of Uşak. The population of the research consisted of 1962 primary and secondary school teachers working in the center of Uşak. The research sample was determined by the convenient sampling method and 376 teachers were included in the research. The School Effectiveness Index was used in this research was developed by Hoy (2009) and rearranged by Demirkasimoğlu and Taşkın (2015) for measuring teachers' perceptions of school effectiveness and the Job Characteristics of Teaching Profession scale developed by Polat and Özdemir (2018) for measuring teachers' views on the job characteristics of teaching profession were used. Confirmatory Factor Analysis, Pearson Product Moment Coefficient, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Independent Samples t-Test and Hierarchical Regression analysis were used for statistical analysis of the data. According to the results of the analysis, it was concluded that there is an important and strong relationship between the job characteristics of the teaching profession and the effectiveness of the school. Especially, teaching autonomy, teaching performance feedback, and teaching roles and responsibilities which are sub-dimensions of job characteristics of the teaching profession, play an important role on school effectiveness.

Keywords: School effectiveness, Job Characteristics, Teaching Autonomy, Teaching Roles and Responsibilities, Teaching Performance Feedback, Teaching Competence, Importance of Teaching Profession



ÖNSÖZ

Çalışmam süresince benden desteğini, fikirlerini, zamanını ve samimiyetini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Seval KOÇAK' a sevgiyle ve saygıyla çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamı özveri ile değerlendiren ve değerli katkılarıyla zenginleştiren değerli hocalarım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Gökhan DEMİRHAN' a ve Doç. Dr. Yener AKMAN' a çok teşekkür ediyorum. Ders sürecinde bana vizyon katan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI 'ya ve Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI 'ya teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Destek ve varlıklarını her zaman hissettiğim çok değerli Anneme ve Babama çok teşekkür ediyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Şefika ÖZERDEM

Doğum Yeri ve Tarihi

Lisans Öğretimi : Mersin Üniversitesi- Eğitim Fakültesi –İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğretimi : 2020 – 2022 Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

İş Denevimi:

Çalıştığı Kurumlar : 2018-...: UŞAK/Sivaslı Recep Dinç Ortaokulu

2016-2018: Şanlıurfa/Kıyas Çok Programlı Anadolu Lisesi

İletişim:

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZGEÇMİŞ.....	v
TABLolar.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM DURUMU.....	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3.ALT PROBLEMLER.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.5.SINIRLILIKLAR.....	7
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. OKUL ETKİLİLİĞİ.....	8
2.1.1.Etkililik.....	9
2.1.2.Örgütsel Etkililik.....	9
2.1.3. Örgütsel Etkililik Modelleri.....	10
2.1.3.1. Amaç Modeli.....	11
2.1.3.2. Sistem (Kaynak-Girdi) Modeli.....	11
2.1.3.3. Çevre-Ekolojik Modeli.....	13
2.1.3.4. Birleşik Model.....	13
2.1.4. Etkili Okul.....	14
2.1.5. Etkili Okul Özellikleri, Koşulları ve Amaçları.....	15
2.1.6. Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modelleri.....	15
2.1.6.1.Amaç Modeli.....	16
2.1.6.2. Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli.....	16

2.1.6.3. Süreç Modeli.....	17
2.1.6.4. Doyum Modeli.....	18
2.1.6.5 Meşruiyet Modeli.....	19
2.1.6.6. Örgütsel Öğrenme Modeli.....	20
2.1.6.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli.....	21
2.1.6.8. Etkisizlik Modeli.....	21
2.1.7. Okul Etkililiğinin Boyutları	22
2.1.7.1. Etkili Okulda Yönetici.....	23
2.1.7.2. Etkili Okulda Öğretmen	25
2.1.7.3. Etkili Okulda Öğrenci	27
2.1.7.4.Etkili Okulda Okul Programı ve Eğitim Öğretim Süreci.....	29
2.1.7.5. Etkili Okulda Çevre ve Aile	30
2.2. İŞ ÖZELLİKLERİ KURAMI.....	32
2.2.1. İşin Temel Özellikleri.....	33
2.2.1.1. Beceri Çeşitliliği.....	34
2.2.1.2. Görev Kimliği	34
2.2.1.3. Görevin Önemi (Anlamlılığı).....	35
2.2.1.4. Özerklik.....	35
2.2.1.5. Geribildirim.....	36
2.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin İş Özellikleri	37
2.2.2.1. Öğretmen Yeterlikleri.....	39
2.2.2.2 Öğretmen Rol ve Sorumlulukları.....	41
2.2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi.....	43
2.2.2.4. Öğretmen Özerkliği.....	46
2.2.2.5. Öğretmen Performansı Geribildirimi.....	47
3.BÖLÜM: YÖNTEM.....	47
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	48
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	48
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	49

3.3.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği.....	50
3.3.2. Okul Etkililiği İndeksi.....	51
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	52
4.BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	67
4.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	67
4.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİ ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	68
4.2.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	69
4.2.2. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	70
4.2.3. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Aynı Okuldaki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	71
4.2.4. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	72
4.2.5. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	74
4.2.6. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Çalışılan Okul Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	75
4.3. OKUL ETKİLİLİĞİ İNDEKSİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	76
4.3.1. Okul Etkililiği Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	76
4.3.2. Okul Etkililiği Algılarının Kıdem Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	77
4.3.3. Okul Etkililiği Algılarının Aynı Okuldaki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	77
4.3.4. Okul Etkililiği Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	78
4.3.5. Okul Etkililiği Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	79
4.3.6. Okul Etkililiği Algılarının Çalışılan Okul Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	80

4.4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR.....	81
4.5. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİNİN OKUL ETKİLİLİĞİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	83
5. BÖLÜM TARTIŞMA.....	84
5.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ DEĞİŞKENLERİNİN ORTALAMALARINA YÖNELİK TARTIŞMA.....	85
5.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA...	86
5.3. OKUL ETKİLİLİĞİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA.....	89
5.4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE VE OKUL ETKİLİLİĞİNİN YORDANMASINA YÖNELİK TARTIŞM.....	90
6.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
6.1. UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	93
6.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	93
7. BÖLÜM: KAYNAKÇA.....	96
8. BÖLÜM: EKLER.....	111
8.1. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ.....	111
8.2. ÖLÇEKLER.....	112
8.2.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği.....	113
8.2.2. Okul Etkililiği İndeksi.....	114
8.2.3. Etik Kurul Kararı.....	115

TABLÖLAR

Tablo 1. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler.....	51
Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin Boyutları ve Cronbach's Alpha Sayıları.....	53
Tablo 3. Verilerin Çarpıklık Basıklık Katsayısı.....	55
Tablo 4. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 6. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD).....	59
Tablo 7. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının aynı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD).....	60
Tablo 8. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılaşması (bağımsız örneklem grubu t testi).....	62
Tablo 9. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD).....	63
Tablo 10. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının çalışılan okul sayısı değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD).....	64
Tablo 11. Okul etkililiği genel ortalamasının cinsiyete göre farklılaşması (bağımsız örneklem grubu t testi).....	65
Tablo 12. Okul etkililiği genel ortalama ve alt boyutlarının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD).....	66
Tablo 13. Okul etkililiği genel ortalama ve alt boyutlarının aynı okuldaki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD).....	66
Tablo 14. Okul etkililiği genel ortalamasının öğrenim durumuna göre farklılaşması (bağımsız örneklem grubu t testi).....	67
Tablo 15. Okul etkililiği algısının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları (Tukey HSD).....	68
Tablo 16. Okul etkililiği algısının okuldaki çalışılan okul sayısına göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları (Tukey HSD).....	68
Tablo 17. Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ve okul etkililiği arasındaki ilişki.....	69
Tablo 18. Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri alt boyutlarının okul etkililiğini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları.....	71

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA: Analysis of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Akt. : Aktaran

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

% : yüzde

f: frekans

p: anlamlılık

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

ss: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

t: Hesaplanan t değeri

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin temel amacı eğitim amaçlarının en etkili şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak kaliteli bir eğitim hizmeti sunabilmektir. Bu arayış, okul etkililiğini gündeme getirmiştir (Kuşaksız, 2010). Okullarda daha kaliteli eğitim sunabilmek için gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda etkili okul kavramı ortaya çıkmıştır. Bazı okulların başarılı bazılarının başarısız olarak nitelendirilmesi aslında etkili okul kavramının ortaya çıkmasında etken olmuştur (Çubukçu ve Girmen, 2006). Okullar günümüzde gerçekleşen bilimsel ve teknolojik gelişmelerden uzak kalmamakta ve sürekli gelişme sürecinde olmaktadır. Bilgi süreklidir ve bu durum bilgiyi topluma kazandıran okullar için etkili okul kavramını gündeme getirmiştir.

Etkili okullarla ilgili ilk araştırmalar ABD’de James Coleman ve diğerleri tarafından 1966 yılında yapılmıştır. 1970’li yıllarda da etkili okul ile ilgili çalışmalara daha çok ağırlık verilmiştir. 1980’lerde ise etkili okul çalışmaları okulların yenileşme ve gelişmelerine yönelik konularla birlikte ele alınmıştır. 2000’li yıllara doğru etkili okullar bağlamsal değişkenlerle ele alınmıştır (Şişman, 2002). Bashi ve diğerleri (1990), 1960’lı yılların ortalarından itibaren Amerikan toplumundaki okulların statülerinin bozulması ile beraber etkili okul ile ilgili araştırmaların başladığını ifade etmişlerdir (Beşir,2019).

Okul etkililiği kavramı, toplumdaki ve eğitimdeki eşitsizliklerden dolayı ortaya çıkmıştır ve herkes için eğitim başlıklı bir hareket başlamıştır. Okulların etkili olarak kabul görebilmesi için sürekli olarak özeleştirici yapımları ve performanslarını gözden geçirmeleri gerekmektedir. Sürekli olarak gelişim halinde olan okullar toplumun güvenini kazanırlar (Macbeath ve Mortimore, 2001). Bu düşüncelerden yola çıkarak bir okulun etkili olarak varsayılması için sürekli olarak kendini yenilemesi ve çevrenin güvenini kazanması önemli olarak görülmektedir. Ne yazık ki günümüz toplumunda bazı bireyler okulların etkililiğini ön plana çıkaran özelliklerden çok etkisiz olmalarına sebep olabilecek yönlerine odaklanmaktadır, dolayısıyla toplumun güvenini kazanmak okullar için zor olabilmektedir.

Nitelikli eğitim sunma çabaları araştırmacıları okul etkililiği konusunu çalışmaya teşvik etmiştir. Etkililik kavramı eğitim sisteminde “etkili okul” olarak kabul edilmiştir. Etkili okul hareketi her ülkede yaygınlaşmakta ve bu kavram beraberinde yeni kavramların ortaya çıkmasında da etkili olmaktadır (Balcı, 2011). Etkili okul kavramının ortaya çıkışı beraberinde okulların yenileşmesi ve gelişmesi ile ilgili birçok konunun da araştırılmaya ve tartışılmaya başlanmasını sağlamıştır. Sürekli gelişmekte ve yenilenmekte olan toplumlara uyum sağlamak için bilginin aktarılmasını en etkili şekilde sağlayabilmek amacıyla okullar açısından etkililik kavramı bir gereklilik olmuştur.

Bazı okullarda yüksek başarı puanları ile birlikte mezuniyet oranı ve mezun ettiği öğrencilerin üniversitelere yerleşme oranı da yüksektir, bunun yanı sıra okulu bırakan öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Bu durum sadece okulun başarısı olarak gösterilmemelidir. Öğrencilerin yaşam tarzları, sosyo-ekonomik durumları, velilerin öğrenim sürecine katkısı gibi özelliklerin de okulların ve öğrencilerin başarı durumunda etkisi yüksektir. Bu özellikler de göz önünde bulundurulduğunda avantajlı öğrencilere sahip olan okulların başarılı sonuçlar elde etmesi kaçınılmazdır. Okul dışındaki etkenler farklı okullarda olan öğrenciler için benzer olsa bile bazı okullar yine de diğerlerinden daha başarılı ve etkili olabilmektedir (Klitgaard ve Hall, 1973). Yapılan bu araştırmadan da anlayacağımız üzere bireysel farklılıklar her ne kadar öğrenci ve okul başarısını etkilese de, bir öğrencinin sosyo-ekonomik durumunun düşük olması ya da yeterli veli desteği alamaması öğrencinin başarısız olmasında etken olarak gösterilme sebebi olmamalıdır. Benzer özellikleri taşıyan ama farklı okullarda eğitim gören öğrencilerin başarı durumları arasındaki fark bu konuda örnek olarak kabul edilebilir.

Toplumun bir parçası olan okulların en bilinen özelliği girdisi insan olan ve çevresindeki resmi ve resmi olmayan bütün kurumlardan etkilenen ve onları etkileyen, çıktısı da eğitilmiş insan olması gereken örgütler olmasıdır (Bursalıoğlu, 2005). Eğitim, öğrencilere bir ülkenin her anlamda gelişmesine katkıda bulunmaları için gerekli olan bilgi ve becerileri aktarmanın vazgeçilmez bir yoludur (Loyce ve Victor, 2017). Bir ülkenin kalkınmasında en büyük etken eğitimidir bu yüzden her okul kaliteli eğitim sunmalıdır (Atılkan, 2019). Bir okulun etkililiği eğitim sürecinin sonunda ülkeye kazandırdığı öğrencilerin niteliği ile belirlenebilmektedir (Abdurrezzak, 2015). Bir toplumun gelişmişliği ve o toplumda eğitim seviyesinin yüksek olması okulların etkililiği ile ilgili olmaktadır.

Hedeflerine ulaştığı sürece bir okul etkilidir. Eğitim kurumlarındaki herhangi bir değişikliğin temel amacı; daha iyi, daha nitelikli ve daha etkili bir eğitim almaktır. Bu

kaçınılmaz olarak etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Etkili okul araştırmalarının başlangıç noktası; bazı okulların diğerlerinden daha başarılı olduğunun görülmesidir (Çakır ve Kesme, 2018). Etkili okul, öğrencilerin başarısı ile ilgili bir kavramdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin katıldığı her türlü etkinlik ve onlara kazandırılmak istenen değerler de etkili okul kavramından bahsederken göz önünde bulundurulur. Etkili okul kavramının bu kadar ön plana çıkmasının sebebi olarak okullar arasındaki rekabetten de söz edilir (Yılmaz, 2015). Etkili okullar diğer okullarla karşılaştırıldığında öğrencilerin başarılarına daha fazla değer katan okullardır (Sammons ve Bakkum, 2011). Etkili okullar öğrenci başarısını sağlamak için her türlü imkanı sunmaktadırlar.

Okul etkililiği konusunda yapılan araştırmalarda birçok problemle karşılaşmaktadır, bu problemlerin dışında okul etkililiği konusunda oldukça az teori bulunmaktadır. Eğitimde neyin etkili olduğu konusunda oluşan görüş birliklerine rağmen eğitimde bir şeyler neden etkilidir konusunda teorik açıklama az bulunmaktadır. Öğretim ile ilgili değişkenleri araştırmalara dahil etmenin yanı sıra, eğitim sistemlerinin arasındaki ilişkilerinin varsayımsal olarak açıklanabilmesi için yeni modellere ihtiyaç vardır (Cremers ve Schereens, 1989). Bugüne yapılan çalışmalara ve araştırmalara genel olarak bakıldığında, araştırmacıların birçoğu etkili okul olmak için gerekli olan nitelikler konusunda aynı sonuçlara ulaşmışlardır. Okulları etkili yapan özellikler nedirden ziyade, neden bu özellikler her okulda sağlanamamaktadır konularına değinmek de gerekli görülebilmektedir.

Okulların nitelikli eğitim öğretim yönünden etkililiğinin azaldığı ve artık beklentileri karşılamadığı düşünülmektedir. Bu olumsuz düşüncelerin araştırılması, sorunların neler olduğunun tespit edilmesi ve çözüm yolları bulunması gerekmektedir (Şişman, 2002). Okulların etkililik düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğrencilerin başarılarında farklılıklar görülmüş ve bu farklılıkların sebebi de okulların etkili olamayışları olarak düşünülmektedir (Beşir, 2019).

Okullar karmaşık yapılar olduğu için okul etkililiği tanımını net olarak yapmak da kolay değildir. Okulların etkililik düzeyi amaçlarını gerçekleştirebilmesine bağlıdır. Okul içindeki ve dışındaki bireylerin okuldan beklentileri farklı olduğu için okulun amaçları da bu beklentilere göre şekillenebilmektedir. Birçok kişiye göre okul etkililiği söz konusu olduğunda akademik başarıyı ölçen testler kriter olarak akla gelmektedir, çünkü öğrencilerin kazanması gereken asıl becerilerin sözel ve sayısal beceriler olduğunu düşünen bireyler oldukça fazladır. Ancak bir okulun etkili olarak kabul edilebilmesi için öğrencilerin akademik

başarılarının yanı sıra etkili bir yönetim, okul içindeki iletişim ve güven unsurları, okulun iklimi, velilerin desteği, öğretmenlerin yeterlilikleri ve işlerine olan bağlılığı gibi etkenler de çok önemlidir (Uline, Miller ve Tschannen-Moran, 1998). Wagner'a (2002) göre, devlet okulları aslında başarısız değildir, 90'lı yıllara göre mutlaka daha iyiler ancak değişimleri gereken şekilde değişmediler. Okulların daha etkili olabilmeleri için sadece sözel ve sayısal başarıya odaklanmak yerine öğrencilerin davranışlarını iyileştirmenin gerekliliğinin farkına varmaları gerekmektedir.

Akademik başarı oranı okullardan genellikle sözel ve sayısal alanda öğrencilerin başarı notlarını yükseltmek için ve bunun dışındaki asıl sorunlara odaklanmayan plan ve programlar oluşturulması istenir . Ancak okul yönetiminin sadece bu istekleri göz önünde bulundurarak devam etmesiyle sorunlar çözülemez, asıl değişim sistemin kendi içinde başlamalıdır (Travis, 2002). Bu araştırmalardan yola çıkarak söylenilebilecek olan bir okulun etkili olup olmadığına karar vermek için sadece o okuldaki öğrencilerin akademik becerilerini ölçen test sonuçlarına odaklanmak geleneksel bir yaklaşımdır ve tek kriter olarak kabul edilmemelidir. Okullar öğrencilere sadece sözel ve sayısal becerileri kazandıran kurumlar değildir, aynı zamanda sürekli olarak yenileşme içinde olan dünyaya uyum sağlamalarını, olumlu davranış kazanmalarını ve hayata karşı bakış açılarını iyileştiren kurumlardır.

Türkiye'de okulların giderek etkisizleştiği toplumun beklentilerini karşılayamadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin ilköğretim sürecindeki yönlendirilmelerinde yanlışlıklar olması ortaöğretim hayatını da olumsuz etkilemektedir. Okullardaki yetersizlikler ve ailelerin mesleklere yönlendirirken daha çok ekonomik boyutu düşünmeleri sorunlara sebep olmaktadır (TÜBİTAK, 2005).

Okullarda öğrenci başarı düzeylerini yükseltmek için öğretim yöntem ve tekniklerinde değişikliklere gidilmelidir. Her öğrencinin başarılı olabilmesi için okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Birlikte gösterilen çaba sonucu okulda olumlu yönde bir iklim değişikliği oluşmalıdır ve öğrenme sürecinde ve değerlendirmede en iyi sistemlerin de geliştirilmesi gerekir (Togneri ve Anderson, 2003). Etkili okullarda her öğrenci öğrenebilir düşüncesi esas olarak kabul edildiği için süreç içinde yapılan değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak gerekirse okul plan, program, uygulama ve amaçlarında değişikliğe gidilebilmelidir.

Eğitim sisteminde yeni plan, program ve yöntemlerin geliştirilmesi okullarda yenileşme ve gelişme adına önemlidir. Okullar toplumun kendilerinden beklentilerini

karşılayabilmek için üzerine düşen görevleri en etkili şekilde yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Okulların bu zorlu süreci başarabilmeleri ve etkili olarak nitelendirilebilmeleri için yeniliklerin ve ilerlemelerin sağlanması ve gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Cafoglu, 1995). Türk eğitim sisteminde okullar merkeze bağlıdır ve merkezin kurallarına göre hareket etmek zorundadırlar. Bu durum okulların kendi hedeflerini belirlemesini ve kurallarını oluşturmada engelleyici bir faktördür. Merkezi yönetilmek dışında okulu olumsuz etkileyen etmenlerden biri de okul çevresinin ve velilerin ilgisiz tutum ve davranışlarıdır. Öğretim ve öğrenme sürecinde öğrencilerin başarısını sağlamak sadece okul yönetimi ve öğretmenlerin çabası ile değil velilerin de katılımı ile sağlanabilmektedir (Aytaç, 1999). İş özellikleri maddelerinde ön plana çıkan özerklik maddesi sadece bireysel olarak algılanmamalı okullar da kendilerini özerk hissedebilmeli, okulun bulunduğu çevre şartlarına ve öğrenci durumlarına göre kendi özel kural ve hedeflerini belirleyebilmelidir. Öğretim ve öğrenim sürecinin temel amacı başarılı bireyler yetiştirmek ise bu başarı da katkısı olan sadece öğretmenler değil veliler de olmalıdır ve veliler dışarıdan izleyen değil bu sürece aktif katılanlar olmalıdır. Bu sebeplerden dolayı okul etkililiği konusunda okul ve veli işbirliği boyutu önem verilmesi gereken konulardan biridir.

Öğretmenlerin iş hayatlarının standart ve monoton bir şekilde devam ettiği söylenebilir ve bu durum bir süre sonra öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artıracak, bilgi ve becerilerine yenilerini ekleyebilecekleri ve yaptıkları işten mutlu olmalarını ve doyum almalarını sağlayacak yeniliklere ihtiyaçları vardır. Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin motivasyonlarında ciddi anlamda düşüş, tükenmişlik ve monoton olarak adlandırdıkları iş yaşamları olduğu görülmektedir (Polat, 2018). Günümüzde öğretmenlere verilen mesleki gelişim kurslarında dikkat çeken noktalardan biri öğretmeni iyileştirmek ya da geliştirmek için değil de zorunlu eğitimler olarak görülmektedir. Meslek yaşamında bunalan öğretmenlerin bu eğitimlerden keyif almak yerine aynı zorunluluğu hissederek katıldıkları düşünülmektedir bundan dolayı bu eğitimlerin öğretmenler açısından olumlu etkisi görülememektedir. Öğretmenlere sağlanan her eğitimin ve her yeniliğin sadece öğretmenler için değil öğrencilere de katkı sağlayacağı düşüncesi göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğine verilen değerin anlaşılmasında dikkat çeken maddelerden biri eğitimle ilgilenen bireyler ve çevrenin gösterdiği önem olarak düşünülebilir, bu yüzden de öğretmenlerin başkalarının gösterdiği tepkilerle kendilerini ve mesleklerini değerli hissetmeleri zaman zaman zorlaşabilir. Öğretmenler meslektaşlarının verdiği değeri

hissetmekte ve aynı değeri ve saygıyı göstermektedirler, ancak yapılan birçok araştırmaya göre öğretmenler çevrelerinden aynı değer ve saygıyı görmediklerini dile getirmişlerdir (Türkan, 1999). Öğretmenler yönetim ve toplumun kendilerinden istek ve beklentilerini en iyi şekilde yerine getirmeye, öğrenme sürecinde öğrencilerinin en büyük destekçisi olmaya ve başarılı öğrenciler yetiştirmeye gayret etmektedirler. Nitekim toplumdan gereken saygı ve değeri görmediklerini hissettiklerinde motivasyonlarında, enerjilerinde ve özsaygılarında düşüş olabilmektedir, bu durum da doğrudan öğretim ve öğrenme sürecine olumsuz olarak yansıyabilmektedir.

İş Özellikleri Kuramı, Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiştir ve iş doyumu ve motivasyonu birlikte açıklanmaktadır (Bilgiç, 2018). Hackman ve Oldham'a (1980) göre, çalışan memnuniyetini ve motivasyonunu etkileyen beş farklı iş özelliği vardır; 1) beceri çeşitliliği, 2) görev kimliği, 3) görev önemi, 4) özerklik ve 5) geri bildirim. Yazarlar, ilk üç özelliğin, işin genel özelliklerine daha fazla katkıda bulunduğunu öne sürmüşlerdir. Bir işin deneyim anlamlılığı, bir kişinin iş performansının başkalarının güvenliği veya refahı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu düşündüğü zamandır (Juhdi ve Hamid, 2009).

Öğretmenlik mesleğinin özellikleri “Öğretmen yeterlikleri, Öğretmen rol ve sorumlulukları, Öğretmenlik mesleğinin önemi, Öğretmen özerkliği ve Öğretmen performansı geribildirimi” dir. Öğretmenlik mesleğinin karakteristikleri ile ilgili ortak kanı öğrencileri geliştirmeyi ve onlara örnek olmayı gerektiren bir meslek olmasıdır (Özdemir ve Polat, 2018). Öğretmenlerin iş karakteristiklerine bağlı olarak geliştirdikleri olumlu algının okul etkililiğinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğine yönelik düşünce bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi” tespit etmektir.

1.3. Alt Problemler:

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır;

- 1) Öğretmenlerin iş özellikleri algıları ve okul etkililiği algıları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin iş özellikleri algıları ve okul etkililiği algıları demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem yılı, eğitim durumu, mevcut okuldaki hizmet süresi, çalışılan okul sayısı, okuldaki öğretmen sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin iş özellikleri algıları ve okul etkililiği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Öğretmenlerin iş özellikleri algıları, okul etkililiği algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul etkililiği eğitim sistemi açısından önemli olmasına rağmen okul etkililiğinde yaşanan sorunlar, okul etkililiğinin geliştirilmesi için çeşitli çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir.

Türkiye'de devlet okullarının kalitesi düşmekte olup, okullarda eğitim ve öğretimin verimsizliği ve öğrencilerin, çevrenin, velilerin ve iş dünyasının beklentilerinin karşılanamaması en sık dile getirilen sorunlardır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2010). Okulların toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmesi ancak politika ve uygulamaların yenilenmesiyle mümkün olabilir. Okullar toplumu ayakta tutan dinamik taşlar olduğundan, görevlerini sürekli yerine getirebilmeleri için okullar etkin hale getirilmeli, sürekli iyileştirilmeli ve güçlendirilmelidir (Cafoglu, 1996).

Polat'ın (2017) belirttiği gibi, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin meslek özelliklerine ilişkin çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Sebep olarak eğitimin çerçevesini belirleyen devlet olması ve öğretmenlik mesleğinin gelişmesi için gerekenlerin devletten beklendiği ve bu nedenle ihtiyaç duyulmadığı düşünülmektedir. Genel olarak araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, olumsuz etkilerin önlenmesi için gerekli önlemlerin alınması ve öncül değişkenlerin belirlenmesi bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin önemi, öğretmenlerin özerklik algıları, rol ve sorumluluklarının farkında olmaları, uygun geri bildirim almaları ve yeterliliklerine ilişkin algıları gibi öğretmenlik mesleğinin iş özelliklerinin okul etkililiği üzerindeki rolünün belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu

bağlamda okul etkililiğinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin iş özelliklerine yönelik algılarının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görevli öğretmenlerden, gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya katılan 376 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır



2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Etkililiği

Okul etkililiğini kavramsallaştırmak zordur. Okulların çok yönlü bir yapısı ve hedefleri vardır. Ayrıca araştırmacıların etkili okul kavramı üzerinde bulunduğu ortak noktalar da vardır. Okul etkililiği öğrenilere kazandırılan olumlu nitelikler olarak tanımlanmaktadır. Okul ve öğrencilerin etkililiğini ölçmede kriter bilgi, yetenek, davranış ve tutumlardaki ilerlemedir (Purkey ve Smith, 1985). Mujis'e (2006) göre okul etkililiği, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin işbirliği içinde olduğu, öğrenci başarı sonuçlarına odaklanan bir kavramdır. Mortimore (1993) ise okul etkililiğinde bilişsel ve bilişsel olmayan pek çok değişken olduğunu dile getirmiştir.

Okul etkililiği konusunun odaklandığı nokta, okulların öğrencilerin başarısı ve ilerlemesi üzerinde etkisinin büyük olduğu ve etkili okulların fark yarattığı düşüncesi ile ilgilidir (Reynolds ve Creemers, 1990). Cheng'e (1996) göre, bir okulun etkililiği çevresindeki her türlü koşula uyum sağlayabildiği ve belirlediği amaçlara ulaşabildiği süreçte kabul edilebilir. Aynı zamanda, okullar gelişebilir, değişebilir ve yeniliklere ayak uydurup diğer okul etkililiği sınıflandırmalarına uyum sağlayabilirse etkililik mümkün olabilir.

2.1.1. Etkililik

Etkililik kelimesinin sözlük anlamı hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi ve etki oluşturma yeteneği olarak ifade edilmektedir. Örgütlerde etkililik kavramı ise başarı, verimlilik, kar ve yararlı olma kavramlarına çağrışım yapmaktadır (Şişman, 2011). Etkililik her insan tarafından farklı algılandığı için tanımlamak zordur. Her tanımda etkililiği belirleyen farklı faktörlerin vurgulandığı görülmektedir. Etkililik kavramının tanımlanmasının yanı sıra algılanmasında da farklılıklar vardır (Robbins ve Barnwell, 2002).

Barnard (1938) etkililiği işbirliği içinde belirlenen amaçların ve bu amaçları gerçekleştirmek için yapılan çalışmaların başarı derecesi olarak tanımlamaktadır. Ancak zaman zaman amaçlar arasında tutarsızlık olduğunda başarının ölçülmesi zor olabilmektedir.

Bir kurumun amaçlarına ulaşma derecesi etkililik olarak ifade edilmektedir. Kurumun çıktılarının kalitesi, yenilikçilik çabası ve ekonomik ve sosyal çevresi ile olan etkileşimi de etkililik olarak kabul edilmektedir (Zheng, 2010).

2.1.2. Örgütsel Etkililik

Örgütler yapı gereği bireylerden ve gruplardan oluşmaktadır. Örgütsel etkinlik de bireysel etkinlik ve grup etkinliğinin fazlasıdır. Örgütün etkililiği bireylerin ve grupların performans etkililiği ile yüksek bir düzeye ulaşabilmektedir (Ekinci ve Yılmaz, 2002). Cameron'a göre (1978) örgütsel etkililik örgütteki tüm bireylerin kaynaklara erişim yeterliliğidir. Bazı araştırmacılar örgütsel etkililikte içsel güçlerin önemini vurgulamış ve örgütlerin amaçlara ve sonuçlara bakış açısının farklı olduğunu dile getirmişlerdir (Pennings ve Goodman, 1977).

Örgütsel etkililik kurumun doğru iletişim, liderlik, ve çevreye uyum ile görevlerini gerçekleştirme ve amaçlarına ulaşmak için gösterdiği çaba olarak tanımlanmaktadır (Heilman ve Kennedy, 2011). Örgütsel etkililik kavramı bir örgütün girdilere ulaşması, bu kaynakları benimsemesi ve sonunda hedeflerine ulaşabilme kabiliyeti olarak tanımlanır (Federman, 2006). Örgütlerde etkililik kavramı bazen başarı bazen de değer olarak tanımlanmaktadır ve genel olarak bir örgütün işini ne kadar iyi yaptığına ve genel başarısına odaklanılır (Georgopoulos, 1957).

Etkili örgütler sadece kısa dönemli hedeflerini gerçekleştiren örgütler değil aynı zamanda kalıcı ve iz bırakan başarıları elde eden örgütlerdir. Yapmış oldukları yenilikler ile sürekli gelişen ve iyileşen topluma uyum sağlayan, değerlerine sahip çıkan ve hedeflerini değiştirmeyen örgütler etkili örgütlerdir (Kocabaş, 2004). Örgütsel etkililik her türlü iş ve eğitim alanındaki kurum ve kuruluşların hayatta kalma yolu olarak görülmektedir (Rieley, 1993). Vinitwatanakhun'a göre (1998) örgütler etkili olmak için insan kaynaklarına odaklanmalıdır ve örgütlerin bireylerin kendilerini güvende hissetmelerine ve özsaygıya sahip olmaları konusunda destek olması gerekir.

Örgütsel etkililik son zamanlarda bazı örgütlerin üretkenlik ve verimlilik durumlarına odaklanarak ön plana çıkan bir konu haline gelmiştir. Liderlik ve çevre ile olan iletişim gibi faktörler örgütün etkililiğinin belirlenmesinde önemli rol oynamıştır (Cameron, 1986). Mott'a (1972) göre, örgütsel etkililik bir kurumun üretim içi çaba gösterme yeteneği olarak tanımlanmaktadır, bunun yanı sıra etkili kurumlar en kaliteli ürünleri üretme ve olumsuz etkenlere karşı güçlü hareket etme çabasıdadır.

Robbins'e (1992) göre örgütsel etkililikte örgütlerin çevreyi kontrol edebilme yeteneği önemli bir faktördür. Yöneticilik, teknoloji ve çevre gibi yaklaşımların bir örgütün etkililiği

ile bağlantısı bulunmaktadır. Örgütsel etkililik bir kurumun önemli ve fonksiyonel amaçlarına ulaşabilmek için gösterdiği çaba olarak tanımlanmaktadır (Fallon ve Brinkerhoff, 1996).

Araştırma konusu olarak sıklıkla karşılaştığımız örgütsel etkililik kavramı sanayileşme çağına kadar uzanmaktadır. Bu kavramın sanayileşme çağında daha çok üretkenlik kabul edildiği görülmektedir (Goodman, Atkin ve Schoorman, 1983). Judge (1994) örgütsel etkililiği, bir kurumun satışı, karı, üretkenliği ve büyümesi gibi ölçütlerle ve aynı zamanda ürünlerinin kalitesi ile birlikte ifade etmektedir.

2.1.3. Örgütsel Etkililik Modelleri

Örgütsel etkililik uzun zamandır araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir konudur çünkü her örgüt birbirinden farklıdır ve tüm örgütler için ortak bir model geliştirilememiştir. Araştırmacılar sınırlılıklara rağmen örgütsel etkililiği ölçmeye yönelik bazı modeller geliştirmişlerdir (Şişman, 2002). Örgütsel etkililik yaklaşımına göre bir örgütün etkililiği başarısına bağlıdır, başarısı da amaçlarını gerçekleştirebilmesine, girdileri elde etme ve çıktıları yönlendirmesine ve düzeni sağlama ve yönetmesine bağlıdır (Robbins ve Barnwell, 2002).

Cameron'a (1986) göre örgütsel etkililik ile ilgili araştırmalar yaparken her bir etkililik modelinin birbirinden farklı olduğu, birinin bir diğerinden üstün olmadığı ve bu modellerin birbirini tamamlayıcı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Her bir modelin farklı koşullarda kendine özgü üstünlüğü ve odak noktası bulunmaktadır.

2.1.3.1. Amaç Modeli

Bir örgütün etkili olup olmadığını belirlemek için hedeflediği amaçlara ulaşabilme düzeyine bakılmaktadır. Örgütte alınan kararlar da amaçlar doğrultusunda alınır bu yüzden amaçların net ifade edilmesi gerekmektedir (Balcı, 1993). Amaç modeline göre örgütlerin etkili olup olmadığına karar verebilmek için örgütün amaçlarının anlaşılır, net ve ölçülebilir olması gerekmektedir (Aldemir,1993).

Amaç modeline göre bir örgütün önceden belirlediği hedeflere ulaşip ulaşma düzeyi, o örgütün etkili olarak kabul edilmesini sağlar. Amaçların önceden net bir şekilde belirlenmesi ve kararlarda değişiklik olmaması gerekir (Balcı, 1993). Robbins'e (2003) göre amaç modeli için bazı yaklaşımlar vardır. Bunlardan ilki belirli amaçlar üzeime odaklanılması ve sınırlı sayıda olan bu amaçlara ulaşmak için birtakım vazgeçilmez kaynaklar gerekir.

Cameron'a (1981) göre bir örgütün etkili olup olmaması gerçekleştirilen hedeflerin oranına göre değerlendirilmektedir, ancak belirlenen amaçlar anlaşılabilir olduğunda onları ifade etmenin zorluğu nedeniyle bazı araştırmacılar o örgütü etkililik açısından eksik görmektedirler. Price'a (1968) göre etkililik, amaç modelinde esas olan bir örgütün hedeflerinin daha önce tanımlanması ve bu hedeflere ulaşma derecesidir.

Amaç modeli bir örgütün etkililiğinin değerlendirirken araçlardan çok amaçların hayata geçirilebilmesi açısından değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çeker. Amaç modeli etkililiği hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından ele alır bu yüzden etkililik kriterinin ne olduğu nettir. Amaç modeline göre kurumlar hedef üzerine çalışan örgütlerdir. Hedeflere ulaşma başarılı olmanın ölçüsüdür. Diğer bir konu ise, belirlenen hedeflerin herkes tarafından anlaşılabilir olmasıdır, bu hedeflerin yönetilebilir olması ve hedeflerin görüş birliği ile belirlenmiş olması gerekmektedir. (Robbins ve Barnwell, 2002).

Örgütlerin belirlediği hedefler ile birlikte çalışanlar nasıl bir düzen içinde çalışacaklarının ve değerlendirme ölçütlerinin farkında olarak devam etmektedirler. Belirlenen hedefler çalışanların izleyeceği yolu ve kendilerinden bekleneni de göstermektedir, dolayısıyla örgütlerin belirlediği hedefler örgütün sahip olduğu misyonu da göstermekte ve bu hedefler gerçekleştirildiği zaman etkili olarak kabul edilmektedirler (Yıldırım, 2015). Scott (1977), amaçları etkililik değerlendirmelerine göre; kurum çalışanları için motivasyon kaynağı olan amaçlar, çalışanların gösterdiği çabaya öncülük eden amaçlar, çalışanların yönlerini belirlenmesini sağlayan ve değerlendirme ölçütü olarak kabul ettikleri amaçlar olarak gruplandırmaktadır.

Amaç modeli ile örgütün önceden belirlenen hedeflere ulaşma düzeyine göre örgütün etkililiğine karar verilir (Frisby, 1986). Amaç modeli örgütsel etkililiği ölçmek için en mantıklı yaklaşım olarak görülmektedir ancak olumsuz yönleri de vardır, çünkü bir örgütün hedefleri birbiriyle uyumlanmayabilmektedir ve özellikle kısa süreli hedeflerde bu durum yaşanmaktadır. Bu yaklaşıma göre bir örgütün hedeflerini ne kadar iyi karşıladığını değerlendirmek önemlidir. (Yuchtman ve Seashore, 1967).

2.1.3.2. Sistem (Kaynak-Girdi Modeli)

Sistem modeline göre etkili olan bir örgüt devamlı büyüme ve gelişme sağlar. Örgütün gelişim sağlayabilmesi için gerekli olan kaynakları elde edebilme başarısı örgütsel etkililiğin bir şartı olarak kabul edilmektedir (Karlı, 2014, Akt Kaya, 2015). Sistem modeli, amaç

modelinden sonra 1950'lerde ortaya çıkmıştır ve bu modele göre örgütün etkililiği edindiği girdileri geliştirmede rakiplerinden daha başarılı olmasına bağlıdır (Balcı, 2007).

Tosun'a (1981) göre örgütlerin sürekli değişen koşullara ayak uydurmaya çalışması ve benzer hedefleri olan diğer örgütlerle kıyaslandığında etkililik düzeyi ortaya çıkmaktadır. Sistem modelinde örgütsel etkililik, örgütün çevresi ile etkileşim içinde olması ve çevresinden elde ettiği kaynakları kullanabilme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Yuchtman ve Seashore, 1967). Sistem modeli girdi ve çıktıları ölçme kabiliyeti üzerinde durmaktadır ama bu kesin bir ölçü değildir (Kanter ve Summers, 1994).

Sistem yaklaşımı hedeflerden ve hedeflerin gerçekleştirilmiş olmasından çok bu hedeflere ulaşırken geçen sürece ve kullanılan kaynaklara odaklanır. Etkililiği ölme kriteri olarak da örgüt içinde ve çevre ile olan etkileşimleri göz önünde bulundurur, dolayısıyla örgütün girdi olarak kaynak aldığı çevreye nasıl bir çıktı sunduğu ile de ilgilenir (Şişman, 2002). Kaynak-girdi modeli, girdilerin örgüt içinde dağılım miktarına odaklanır ve örgütün sağladığı çıktılar ise çevrenin görüşüne bağlıdır. Örgütlerin çevreleri ile olan etkileşimi sunduğu kaynakları en uygun seviyede tutması ile ilgilidir (Marrow, Bowers ve Seashore, 1967).

Cameron'a (1981) göre bir örgütün edindiği kaynaklar ve sunduğu üretim arasında olumlu ve verimli bir ilişki varsa örgüt etkili olarak tanımlanır. Sistem modeli, örgütsel etkililiği bir örgütün ticari konumu açısından net veya değişken ifadelerle örgütün önemli kaynaklar sağlayabilmesinde çevreden faydalanabilme kapasitesi olarak kabul edilir ve bu kaynakları doğru kullanması örgütün etkililiğini göstermektedir (Yuchtman, 1987).

Örgütün girdilerine önem veren sistem yaklaşımında, kurumun gereken kaynakları elde etme, bu kaynakları işleme ve çıktı olarak sunma sürecini etkililik olarak kabul eder (Schermerhorn, 2004). Katz ve Kahn'a (1978) göre, sistem modelinde örgütler, girdileri elde etmede ve çıktıları sağlamada üretken ve destekleyici, yapısal bütünlüğünü korumaya özen gösteren ve çevreye uyum sağlayan kurumlardır.

Sistem modeline göre, bir örgüt girdilerini elde eder, gerektiği şekilde işler ve çıktı olarak sunar, bu durum bir kurumun işlevsel döngüsü olarak görülmektedir. Sistem modelinde amaçlar göz ardı edilemez ancak bu etkililiğin değerlendirilmesinde kriterlerden sadece biridir. Sistem modelinde, bir kurumun kaynakları elde etmesini, kendini güvence altına almasını ve çevresi ile iletişim kurmasını devamlılığını sağlayabilmek için ölçütler olarak

değerlendirilir. Sistem yaklaşımı sadece hedeflere değil araçlara da odaklanır. Sistem bir bütün olarak görülmektedir ve sistemin parçalarından birinde problem yaşanırsa tüm sistem olumsuz etkilenmektedir (Robbins ve Barnwell, 2002).

2.1.3.3. Çevresel-Ekolojik Model

Ekolojik model bir örgütün amaçlarının uygun ve doğru amaçlar olup olmadığına bakılmasını gerekli görmektedir. Örgütün içinde bulunduğu toplumun ve diğer örgütlerin de beklentilerini karşılayabiliyor olması örgütün etkililiğini göstermektedir (Aldemir,1993).

Çevresel-ekolojik modelde odaklanılan nokta çevresel faktörlerdir. Örgütler bulundukları çevreye göre etkinliklerini devam ettirmektedir ve dolayısıyla çevre ve örgütün birbirinden istekleri olabilmektedir. Bir örgüt içinde bulunduğu çevrenin istek ve ihtiyaçlarını karşılayabildiği sürece etkili kabul edilmektedir (Özutku, 2001).

2.1.3.4. Birleşik Model

Birleşik model bir örgütün etkililiğine o örgüt üzerinde etkisi olan bütün bileşenleri göz önünde bulundurarak karar vermektedir. Bu bileşenler örgütte uyum, amacı gerçekleştirme, entegrasyon ve değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu olarak sıralanmaktadır (Karslı,2004). Birleşik model, bir kurumun etkili olabilmesi için hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve olumlu değerlendirmeler alması, kaynakları elde etmesi ve çevre ile olumlu ilişkiler kurması gibi maddeleri kapsayan diğer modellerin birleşimidir (Oghojafor, Muo ve Aduloju, 2012).

Quinn ve Rohrbaugh'a (1983) göre, rekabetçi bir ortam sağlayabilmek için geliştirilen birleşik modelde daha önce bahsedilen tüm modellerin bütünleştirilmesi esastır. Örgütlerin odaklandığı nokta kurum içi ve dışı değerlere yoğunlaşmadır. Birleşik model kendisinden önceki tüm modelleri bütünleştirmeye çalışan bir modeldir ve farklı alanlardaki çalışmaların etkililiğini sadece bir değil birkaç açıdan aynı anda değerlendirmeyi ve sonuçlar elde etmeyi savunur. Bir kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, girdileri işlerken ve çevre ile olan ilişkileri güçlendirmeye çalışırken gösterdiği çabadan bir modelde bahsedilmektedir (Robbins ve Barnwell, 2002).

2.1.4. Etkili Okul

Etkili okul bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve gelişeceği anlayışını benimseyen, modern ve nitelikli okuldur. Değişen şartlara rağmen kaliteli eğitim fikri değişmez (Oral,

2005). Etkili okul öğrencilerin okula başladığı tarihten itibaren istenilenden daha fazla gelişme gösterdiği ve başarılı olduğu okul olarak tanımlanmaktadır, bu yüzden etkili okullar diğer okullarla karşılaştırıldığında öğrencilere kazandırdıkları ile ön plana çıkmaktadırlar. Etkisiz okullarda ise öğrenciler başladıkları durumlarına göre ilerleme kaydedemezler (Mortimore, 1993).

Etkili okulların ilk tanımı, farklı sosyoekonomik sınıflardan çocuklar arasındaki eşitlik kavramına dayanıyordu. Eğitimciler nüfusun diğer alt kümeleri arasında eşitlik konusunda endişe duydukça karışıma cinsiyet, etnik köken, engellilik ve aile yapısı eklendi. Ayrıca, erken tanım, temel müfredatın ustalığı, yani okuma ve aritmetik açısından yapıldı. Zamanla problem çözme yeteneği, üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılık, iletişim yeteneği ve müfredat sonuçları eklendi (Lezotte, 2001).

Balcı, etkili okulu; çocukları, bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirip onları gelecekteki rollerine hazırlayabilen işlevsel okullar olarak tanımlamıştır (Balcı, 1988). Etkili bir okul öğrencilerin başlangıçtaki seviyesine göre daha iyiye gittiği bir okul olarak ifade edilmektedir, bu yüzden de diğer okullarla karşılaştırıldığında etkili bir okulun öğrencileri daha başarılıdır. Etkili okulda öğrencilerle doğru bir şekilde ilerleme adına başlangıçta hazırbulunuşluk durumlarına bakılmaktadır ve cinsiyet, ekonomik durum gibi faktörler de ilerlemeyi etkileyebileceği için okulun etkisinin değerlendirilmesinde bu faktörlere de önem verilmektedir (Sammons ve Bakkum, 2011).

Ghani'ye (2014) göre her öğrencinin öğrenebileceği görüşünü benimseyen okullar etkili okullardır. Etkili okul değişkenleri olarak; öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu, okul çevresi, okul yönetimi, başarıya yönelik çalışmalar, okulun ekonomik durumu, yöneticinin liderlik tarzı, okul plan ve programları, ailelerin okula katkısı, öğretmenler ve yönetim arasındaki ilişki gibi özellikler sıralanabilir. Etkili okullar, yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkinin ve etkileşimin öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını ve mesleğe olan ilgilerini artırdığı okullardır (Debevoise, 1984).

Okullar beklenen hedefleri gerektiği düzeyde yerine getiriyorsa ve okul yöneticisi, öğretmenleri ve öğrencileri süreç boyunca üstün düzeyde doyum sağlıyorsa okulların etkili olma düzeylerinin anlamı olmayacaktır, ancak eğer bir okul belirlenen hedefleri mükemmel düzeyde gerçekleştirirse ve diğer okullar bunu sağlayamazsa o okuldan etkili okul olarak bahsetmek gerekir (Şişman, 2002). Etkili okul tanımı öğrencilerin temel beceri testlerinden aldıkları başarı puanları ile birlikte düşünülmektedir, öğrencilerin başarı puanları en iyi tanımı

sağladığı ya da tek ölçüt olduğu için değil okul etkililiğinde birçok araştırmacının ortak yönünün bu ölçütü kullanıyor olmasıdır (Westbrook, 1982).

Okullar sadece kendi başarılarına odaklanarak okulun gelişmesine ve ilerlemesine değil çinde bulundukları çevrenin gelişiminde ve iyileştirilmesine de katkıda bulunmalıdırlar. Okulların sorumlulukları düşünüldüğünden çok daha fazladır. Bir okul etkili olarak görülmek için toplumun beklentilerini gerçekleştirme sorumluluğundadır ve topluma hizmet eden diğer kurumlara da örnek olmalıdırlar (Ensari, 1998).

Öğrencilerinin başarısı için her türlü olumlu ve etkili öğrenme ortamını sağlayan, öğrencilerinin sadece akademik olarak değil kişisel olarak da gelişmesini sağlayan okullar etkili okul olarak kabul edilmektedir. Sahip olduğu kaynakları etkili şekilde kullanan ve var olmayan kaynakları öğrencileri için sağlamaya çalışan, ancak sağlayamazsa da şartlara uygun bir şekilde süreci başarılı bir şekilde devam ettiren etkili okullar bağımsız hareket ederek başarılarıyla iz bırakan ve fark yaratan okullardır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

2.1.5. Etkili Okul Özellikleri, Koşulları ve Amaçları

Etkili okulların sahip olduğu özellikler; ailenin katılım sağlaması, okul ikliminin olumlu olması, öğrencilere temel becerilerin kazandırılmasının hedeflenmesi, öğrenci gelişiminin ön planda tutulması, öğretim plan ve uygulamalarının etkili olması olarak belirtilmiştir (Lezotte, 2001).

Mohan'a (2011) göre etkili okullar; vizyon ve hedeflerin ortak olduğu, okul yönetimi ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştığı ve öğrenme ortamının öğrenciler için olumlu olduğu okullardır. Dolayısıyla okul etkililiğinde okul müdürünün öncülük ederek öğrenme ortamını iyileştirebilme kabiliyeti önemli rol oynamaktadır. Birçok kişiye göre öğrencilere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin etkili bir okul olma açısından önemli olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilerin performansını geliştirme okulun temel görevi olarak kabul edilmektedir. Etkili okullarda her öğrenci öğretim programların en etkili şekilde faydalanmaktadır ve amaç istenilen hedefe ulaşmaktır. Yapılan birçok araştırmanın ortak yönü etkili okul boyutlarıdır (Lezzotte, 1991).

Edmons'a (1979) göre etkili okul her öğrenci için temel becerileri edinme yeridir. Etkili okul her öğrencinin öğrenebileceği, eşitlik ve kaliteye önem veren, her öğrenciye eşit

hakların sunulduğu, öğrencilere güvenli çalışma ortamı sunan ve öğrencilerin sürekli olarak gelişim gösterdiği okullardır.

Okul yönetimi, okul müdürünün liderlik davranışları, okul içindeki güven ve mutluluk düzeyi, velilerin katılım ve desteği, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları, iş doyumları ve yeterlilikleri okulların etkililiği açısından önemli etkenlerdir (Uline, Miller ve Tschannen - Moran, 1998).

Etkili okullarda öğrenciler sadece derslere katılarak değil ayrıca başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve beceri birikimlerini tamamlamış ve yeterli olduklarını kanıtlayarak mezun olmaktadır (Kirk ve Jones, 2004).

Bir okulun etkililiğinin en önemli göstergesi öğrencilerin başarısıdır. Etkili bir okulun temel hedefi önceden belirlenmiş olan hedef davranışları ve kazanımları öğrencilerin edinmesini sağlamaktır. Okulların öğrenme sürecini iyi yönetmesi ve her öğrencinin okula başladığı seviyesinin üstüne çıkmasını sağlamak etkili bir okul olma esaslarındandır (Döş, 2013).

Ostroff ve Schmit'e (1993) göre etkili okulların en belirgin özelliği eğitimsel etkililik seviyesinin yüksek olmasıdır ve bunu ölçmeyi sağlayan öğrencilerin başarılarıdır. Etkili okulları diğer okullardan ayıran en önemli özelliği eğitimsel etkililik düzeyinin çok yüksek olmasıdır ve okulların etkililik düzeyi öğrencilerin başarılarındaki artışa göre değerlendirilir.

Edmons'a (1979) göre etkili okullar amaçlarını net bir şekilde belirler, özel ve genel değerlendirme yapar, her öğrencinin başarabileceğine inanır, öğrencileri öğrenmeye yönlendirir ve ilkeleri olan öğretmenlere sahiptir. Okul etkililiği, gelişime ve yeniliğe açık olma, düzeltme, uyum sağlama ve nitelikli olma gibi anlamları içerir, bunun yanı sıra okulun amaçlarına ulaşma düzeyi ile ifade edilebilir. Etkili okulun önemli özellikleri öğretmenlerin ve yöneticilerin yüksek başarı beklentisi içinde olmaları ve öğrenme sürecinin yakından takip edilmesidir (Scheerens ve Creemers, 1989).

Reynolds ve Cuttance'a (1992) göre etkili okullar her öğrencinin öğrenebildiği, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul kararlarına katıldığı, olumlu öğrenme ortamının sağlandığı, öğrencilerin akademik başarılarının izlendiği, amaçların net bir şekilde belirlendiği, ders öncesi ve esnasında etkili yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, yönetici, öğretmen ve öğrenci arasında olumlu iletişimin olduğu ve ailelerin de sürece dahil olduğu okullar olarak tanımlanır.

2.1.6. Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modeller

Örgütsel etkililik modellerinden de yararlanılarak okul etkililiği modelleri geliştirilmiştir.

2.1.6.1. Amaç Modeli

Bu modelde bir okulun etkili olup olmadığına okulun amaçlarını gerçekleştirebilme düzeyine bakılarak karar verilmektedir ancak velilerin ve toplumun beklentileri farklı olabileceği için eleştirilmektedir. Bazı veliler sınav sonuçlarını önemserken bazı veliler öğrencinin gelişim sürecine odaklanmaktadır (Şişman, 2002). Amaç modeline göre bir okulun etkili olduğunun belirtilerinden öne çıkanlar okulun planlaması, öğrencilerin öğrenme niteliği ve sınav başarı sonuçlarıdır (Cheng, 1996).

Amaç modeli, bir okulun etkili okul olarak görülmesi için öğrenciler ve öğretmenlere net bir şekilde ifade edilmiş ve kabul edilmiş amaçlar olması ve bu amaçlara ulaşılabilmesi gerektiğini varsayar. Bu amaçlar yönetim veya okul tarafından belirlenir ve ölçülebilir olmalıdır, dolayısıyla amaçlar akademik başarı, sınav sonuçları gibi kriterleri kapsamalıdır. Öğretmenler için de belirlenen hedeflerin ve öğretmenlerin de etkililiğinin ölçülmesinde kullanılacak kriterlerin daha önceden belirlenmesi gerekir (Botha, 2010).

Okulların etkililiği belirleyen önceden kararlaştırılmış hedeflere ulaşma düzeyine bağlıdır (Yenipinar, 1998). Etkililik, bir kurumun hedeflerine ulaşması olarak kabul edilmektedir çünkü kurumlar hem genel amaçlarını hem de çalışanların amaçlarını gerçekleştirmek üzere iki hedefi vardır. Eğer bir kurum genel amaçlarını başarabiliyorsa etkili olarak tanımlanmaktadır. Balcı'ya (2001) göre, okullarda önceden belirlenen amaçların başarılmaması etkililik olarak kabul edilmektedir, bu amaçların açık ve anlaşılır olması ve fikir birliği sonucunda belirlenmesi gerekir.

Altschuld ve Zheng'in (1995) belirttiği gibi, araştırma örgütlerinin ve eğitim kurumlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde amaç modelinin kullanılması sonuçların daha belirgin ve doğru ölçülmesi olarak ifade edilmektedir. Amaç modeline göre, amaçların ve çıktıların karşılaştırılması sonucu ile değerlendirilme sağlanır.

2.1.6.2. Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli

Kaynak-girdi modeline göre okullar çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan açık sistemlerdir. Girdi olarak aldığı öğrencilerini süreç içinde gelişmiş, yetişmiş ve gerekli bilgi

ve yeteneklere sahip bir şekilde çıktı olarak sunmaktadır.(Özmen ve Kolay, 2004). Sistem modelinde okul etkililiğini değerlendirmeye yönelik okulun çıktıları olarak kabul edilen öğrencilerin başarısına odaklanılır, dolayısıyla nitelik ve niceliğe bakılmaktadır (Şişman, 2013). Bu model, okulların etkili olarak kabul edilebilmesi için özel ve değerli kaynaklara ihtiyaç duyduğunu öngörür (Cheng, 1996).

Bu model, okulların etkili olarak kabul edilebilmesi için değişen koşullara ayak uydurmasını gerektirmektedir, koşullara uyulduğu sürece ulaşmaya çalıştığı amaçlara göre diğer okullarla karşılaştırılma imkanı doğmakta ve etkililik niteliği kazanmaktadır(Tosun, 1981). Sistem modeli, bir okulun etkili olabilmesi için gerekli olan girdiler az ve değerli olduğu için girdilerin amaçlardan daha öncelikli olduğunu varsayar, buna örnek olarak kabul edilen okula dışarıdan gelen ekonomik destektir. (Botha, 2010).

Price'a (1972) göre sistem modelinde okullar değerli kaynakları elde edebilmek için çevresi ile olan iletişim gücünü kullanmalıdır. Coleman ve arkadaşlarına (1996) göre çıktı olarak öğrencilerin bilişsel başarıları kabul edilmektedir, ancak çıktı olarak sadece öğrenci başarıları değil aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve tecrübeleri, okulun fiziki durumu, kütüphanedeki kitap sayısındaki artış, öğrenci sayısındaki durum da okulun çıktıları olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2002).

Sistem kuramı açısından okulların süreç içerisindeki başarısı girdileridir ve çıktılar ise süreç sonu başarısı olarak kabul edilmektedir. Okuldaki öğrenim süreci çıktıların başarı düzeyini belirlemektedir. Okuldaki öğrenim süreci boyunca yapılan etkinlikler ,okulun çıktıları ve eğitimin hedefleri olarak görülür. Öğrenme stratejileri olarak kabul edilen yöneticinin liderliği, öğretmenlerin kararlara katılması, okul içi iletişim, okul ve sınıf yönetimi, planlı hareket edebilme ve okul iklimi gibi özellikler de modelin etkililik esaslarındandır. Okul çıktıları ile bu stratejiler arasında net bir ilişki varsa bu model yararlı olabilmektedir, ancak eğer okullarda girdilere daha çok önem verilmekte ve süreç ve çıktılar göz ardı edilmekte ise elde edilen girdiler de yok olmakta ve okul görevlerini etkili bir şekilde yerine getirememektedir (Cheng, 1996).

2.1.6.3. Süreç Modeli

Süreç modelinde öğrencinin okulda ve sınıfta süreç içinde ne kadar ilerlediği okulun etkililiği ile ilişkilendirilmektedir. Bu modele göre beklenen düzeyde çıktıların ulaşmak sadece girdilerin niteliğine değil çıktıların niteliğine bağlıdır ve çıktıların kalitesi de öğretim

sürecinin kalitesi ile ilişkilendirilmektedir (Şişman, 2013). Süreç modeli ile bir okulun etkili olup olmadığında değerlendirme yapılabilmesi için öğrenim süreci ile okulun çıktıları arasındaki ilişkinin açık bir şekilde ifade edilebilmesini gerektirmektedir. Demokratik ülkelerde eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerine oldukça önem verilmektedir. Demokrasinin okullarda da uygulanması ve süreç içinde öğretmenlere kararlara katılma hakkı verilmesi okul etkililiğinin değerlendirilmesinde bir kriter olarak görülmektedir (Cheng, 1996).

Bu modele göre okul içi faaliyetler etkili ise o okul etkili okuldur ve bu okul etkililiği için kriter olarak varsayılmaktadır. Süreç modeli, yöneticinin liderliği, çevre ile olan iletişim, değişime uyum ve çevre ile etkileşimler gibi konuları kapsar. Bunların yanı sıra bu modelin olumsuz yönleri süreci takip etmenin zorluğu ve okul etkililiğini belirleme araçlarına aşırı odaklanmasıdır (Botha, 2010).

Süreç modelinde okullar açık bir sistem olarak görülmemekte ve okul ve sınıf içinde süreç esnasında gerçekleşen etkinlikler üzerinde durulmaktadır. Okul içindeki her türlü materyalin öğrenciye sağlanıp sağlanmadığı ve ne ölçüde kullanıldığı belirlenmeye çalışılmaktadır, dolayısıyla okuldaki sürecin nasıl işlediği ile okul etkililiği arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Şişman,2002).

2.1.6.4. Doyum Modeli

Doyum modeli okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini elde etmiş olmaları ve sürecin sonunda elde etmiş oldukları doyuma göre okul etkililiğine karar vermektedir (Balcı, 2013). Doyum modelinde etkililiğin temel kriteri hem iç hem de dıştaki bireylerin memnuniyet düzeyidir. Bu model okullar açısından düşünüldüğünde ise bireyler, okuldaki yönetim, öğretmen, öğrenci, personel ve okulun bulunduğu çevre ve veliler olarak görülmektedir, dolayısıyla bir okulun etkililiğini belirleyen de bu bireylerin okuldaki öğrenim sürecinden aldığı doyum düzeyidir. Eğer okul içinde ve dışındaki her bir bireyin okulla ilgili beklentileri aynı yönde ise doyum modeli okul etkililiğini ölçmek için kullanılabilir (Cheng, 1996).

Model okul içinde ve dışında yer alan bireylerin okuldaki eğitim sürecinden aldıkları doyuma odaklanır. Modelin etkisi bireylerin beklentilerinin okuldaki etkinliklerle uyum içinde olmasına bağlıdır (Balcı,2013). Doyum modelinde etkili okul, okul içinde ve dışında bulunan her bir bireyin en az düzeyde de olsa memnun olduğu okul olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple, okul yönetimi ve öğretmenler, çevrenin beklenti ve isteklerini karşılamayı görev

olarak benimsemelidirler. Bu modele göre memnuniyet okul etkililiğinin tek kriteridir. Eğer çevrenin beklentileri birbiri ile çelişiyorsa bu model uygun olmayabilir (Botha, 2010).

Okul dışındaki kurumlarda son zamanlarda toplam kalite yönetimi yaklaşımı ön plandadır, ancak bu yaklaşımda da etkililiğin temel göstergesi de kurum içinde ve dışındaki bireylerin doyum düzeyi olarak kabul edilmektedir (Şişman ve Turan, 2001). Doyum modelinin geçerliliği ancak beklentiler ve uygulamalar arasındaki doğru ilişkiye bağlıdır, ancak eğer beklentiler yeterli düzeyde karşılanmazsa ve özen gösterilmezse modelin eksikliği ile sonuçlanmaktadır (Balcı, 2014).

2.1.6.5. Meşruiyet Modeli

Günümüz dünyasında ve şartlarda okulların içinde bulunduğu ortam sürekli olarak değişim halindedir. Okullar gün geçtikçe daha farklı bir çevre ile yüzleşmekte ve bu yüzden okullar arasında rakabet ortaya çıkmaktadır. Meşruiyet modeline göre okulların devamlılığını sağlayabilmeleri için çevreleri tarafından kabul edilmeleri, yasal sayılmaları ve çevrenin desteğini almaları gerekir (Şişman, 2002).

Meşruiyet modeline göre halkın en çok tercih ettiği okullar etkili okul olarak kabul edilmektedir bu yüzden okullar arasındaki rekabet de artmaktadır ve başarı kazanan okullar daha çok tercih edilmektedir dolayısıyla bu modele göre toplumun en çok ilgi gösterdiği okullar meşru olarak görülmektedir (Döş,2013). Meşruiyet modeli, bir okul yasal ve sorunsuz pazarlama etkinliklerinden başarılı bir şekilde sonuç alabiliyorsa etkilidir, bunun için de okulun rekabetin olduğu bir çevrede çaba göstermesi gerekmektedir(Botha, 2010).

Geçmiş yıllarla karşılaştırıldığında oldukça hızlı değişen bir toplum içinde bulunan okullar mevcut duruma uyum sağlayabilmek için diğer okullarla rekabet içinde olamk durumunda kalmışlardır. Bunun yanısıra yeterli kaynakları sağlayabilmek için hem rekabet içindedirler hem de çevreye karşı sorumluluk içinde olup hesap verebilir durumda olmaları gerekmektedir. Okulların devamlılıklarını sağlamaları içinde bulundukları çevre tarafından yasal olarak kabul edilmelerine bağlıdır. Okullar toplumun beklentilerini karşılayabilmeli ve bu sayede toplumun desteğini kazanmalıdır. Meşruiyet modeli değişen toplum şartlarına uyum sağlayabilen okulları etkili okul olarak kabul etmektedir (Cheng, 1996).

2.1.6.6. Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme modeline göre bir okul çevresindeki hızlı değişimlerin farkına varabilir ve bu değişimlerin okula olan ekisinin öngörebilirse, çevreye nasıl uyum sağlayabileceğine karar verip hem okulun hem de çevrenin gelişmesine katkı sağlayabildiği ölçüde etkili okul olarak görülmektedir. Bir okul çevredeki değişime uyum sağlayıp ve çevrenin kendisinden beklentilerinin farkında olup bu beklentileri karşılayabildiği ölçüde etkili okul olarak kabul edilmektedir. Bu beklentileri karşılayabilmek için de okul içindeki plan, program, etkinlik ve süreçleri yeniden ele almalı ve değişime uyum sağlayabilirlik durumunu gözden geçirmelidir. Kısacası, okulların toplumda görülen hızlı değişimlere uyum sağlaması ve görmezden gelmemesi gerekmektedir (Cheng, 1996).

Bu model diğer modeller ile karşılaştırıldığında öğrenme davranışı esas olarak alınmaktadır. Bir okulun etkili olması için çevredeki değişimin ve beklentilerin farkında olması, bu değişiklik ve beklentilere göre de okul içindeki süreçleri yeniden değerlendirmesi, okul için yeni gelişim plan ve programları hazırlaması gerekmektedir. Özetle, okullar içinde bulundukları toplumda meydana gelen siyasi,ekonomik, teknolojik her türlü değişimin farkında olarak beklentilerle çıktılar arasındaki ilişkiyi net olarak belirlemelidir (Şişman,2002)

2.1.6.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam kalite yönetimi, kurumların müşterilerin memnuniyetini sağlayabilmek için sürekli olarak yenilenme ve gelişme süreci olarak tanımlanmaktadır. Toplam kalite yönetimini diğerlerinden ayıran özelliği hızlı bir düzelme sürecinin olmaması ancak devamlı olarak yenilenme ve ilerleme boyutunun olmasıdır (Kanjı, 1995). Toplam kalite yönetimi modeline göre bir okul hedeflerini gerçekleştirmek için devamlı bir gelişim halinde olduğunda ve bütün beklentileri karşıladığı sürece etkili bir okul olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2002).

Toplam kalite yönetimi modeli, genel olarak bakıldığında okulun kaliteyi sunması ile ilgilidir. Modelin okul etkililiği ile olan ilişkisi süreç içerisinde ilişkilerin güçlenmesi ve bilginin elde edilmesidir (Balcı, 2014). Cheng'in (1996) ifade ettiği gibi okul süreci yönetebilmek için sürekli olarak bir gelişim halinde olduğu ve toplumun beklentilerini karşılayabildiği sürece etkili okul olarak görülmektedir.

Balcı'ya (2001) göre, bu model doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin birleşimi olarak kabul edilebilir. Toplam kalite yönetimi modelinde okullar öğrenim sürecini etkili bir şekilde devam ettirmek için çevresinde gerçekleşen sürekli değişime uyum

sağlayarak ve çevrenin beklentilerini karşılayarak etkili okul olabilmektedir. Bu modele göre etkili okul olabilme kriterleri arasında, liderlik, yönetim, planlama, süreci doğru yönetme ve topluma uyum sağlama bulunmaktadır.

2.1.6.8. Etkisizlik Modeli

Bu modele göre eğer bir okul etkisiz olarak nitelendirilmiyorsa o okul etkili okul olarak kabul edilmektedir. Bir okuldaki eksiklikler çalışanların yetersiz çalışması ve hatalar olarak kabul edilmektedir (Cameron, 1984; Akt: Şişman, 2002). Bu modele göre, okul içindeki ve dışındaki bireyler için okulun etkililiğinden çok etkisizliğini belirlemek daha kolaydır, böylelikle etkililiği artırmak için yöntemler belirlenir. Aynı zamanda bir okul etkisizlik özellikleri taşımıyorsa etkili okul olarak tanımlanır. Bu modelin olumsuz yanı, çatışmalar, problemler, kötü performans ve zayıflıklar gibi konuları içermesidir (Botha, 2010).

Bir okulun etkililiğinin belirlenmesindeki en büyük sorunlardan biri , etkililiği ölçmede kullanılacak kriterlere karar vermenin zorluğudur. Okullar açısından özellikle başarının ölçülmesi en önemli problemlerden biridir. Bu sebeplerden dolayı, eksiklik ve hataları etkisizlik olarak ifade etmek ,okulun olumlu yanlarını etkililik ölçütleri olarak ifade etmekten daha kolay olduğu kabul edilmektedir. Etkisizlik modeli okulların olumsuz yönlerine dikkat çekmektedir ve eğer okulun olumsuz yönleri yoksa etkili okul olarak kabul edilmektedir. Okul içinde ya da dışında karşılaşılabilecek sorunlar ve hatalar okulun güçsüz yanları olarak görülür ve etkisizlik göstergeleri olarak tanımlanır (Cheng, 1996). Etkisizlik modeli, okulların zayıf yönlerine odaklanır ve süreç içerisinde görülen eksiklik ve hatalar okulun uygulamalarına bağlıdır (Balcı, 2013).

2.1.7. Okul Etkililiğinin Boyutları

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalar sonucunda, etkili okulların hangi özelliklere sahip oldukları belirli boyutlar kapsamında belirlenmiştir. Bu boyutlar; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim- öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler olmak üzere altı boyutta toplanmıştır (Şişman,2013). Etkili okul boyutları çok fazla olduğundan tanımlaması zor bir kavramdır. Bu boyutlar, yönetim, okul içindeki ilişkiler ve güven, okulun iklimi, içinde bulunduğu çevrenin kültürü, velilerin katılımı ve desteği, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, okula olan bağlılıkları gibi her araştırmacıya göre farklılık gösteren boyutlardır ve bir okulu etkili okulu olarak kabul etmek için sadece başarı durumuna göre değil bu boyutlarla birlikte değerlendirmek gerekir(Dağlı, 2000).

2.1.7.1. Etkili Okulda Yönetici

Okul yönetimi, eğitim ve öğretimin niteliğini belirleyen ilk etmenlerden biridir (Lessa, Spier ve Felipe, 2018). Okul müdürünün liderliği istenen etkili okul düzeyine ulaşmada önemli bir niteliklerdir (Chow, Ph ve Learning, 2013). Etkili okulda yönetici liderlik özelliği taşır ve okulun amaçlarını öğretmenlerle, öğrencilerle ve ebeveynlerle paylaşır. Aynı zamanda öğretim etkinliğinin niteliklerini anlar ve üzerinde durur. Açıkçası, okul müdürünün rolü okul etkililiği açısından oldukça önemlidir (Lezotte, 2001). Etkili okulun oluşmasında yöneticinin önemi büyüktür. Okulun etkililiği söz konusu olduğunda yöneticinin liderlik özelliği olması gerekmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Etkili yönetim süreci, amaçların belirgin olması, bu sürece öğretmenleri ve öğrencileri dahil etmektir (Bakkum ve Sammons, 2011).

Okul yöneticisinin güçlü bir lider olması ve bu özelliğini gösterebilmesi, okulların etkililiğini artırmada önemli bir faktördür. Okul yöneticilerinin öğretmenlerinin gelişimine katkıda bulunması ve destek olması ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaları ve olumlu öğrenme ortamları sağlamaları beklenmektedir (La Pointe ve Davis, 2006). Okullar, okulun görev ve amaçlarını etkili bir şekilde iletmeleri için liderlere gereksinimleri vardır. Okul müdürü okulun amaçlarını devamlı pekiştirerek bu amaçları ortak amaçlar ve değerler haline getirir. Okul müdürü öğretmenlerine rehberlik etmeye çalışır ve ortak amaçlar dışına çıkılmasını önlemeye çalışır (Kirk ve Jones, 2004).

Araştırmalar, okul müdürlerinin öğretmenlerinin motivasyonu, mesleğe olan adanmışlıkları ve çalışma şartları üzerinde etkileri nedeniyle öğretme ve öğrenme sürecini de dolaylı ve etkin bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir (Leithwood, 2006). Okul etkililiğinde yöneticilerin etkisi sadece kendi liderlik niteliği değil ayrıca yönetim şekli, vizyoner olmaları, değerleri, amaçları ve yeniliğe açık olmaları ile ilgilidir (Sammons, 1995). Balcı'ya (2001) göre etkili bir okul müdürünün yönettiği okulda öğretmenler ve öğrenciler açısından memnuniyet ortamının sağlanması ve öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarının ve enerjilerinin yüksek olması diğer okullardan olan farkını göstermektedir. Etkili bir okul müdürünün temel görevi, okuldaki her süreci takip etme, çalışanları ile birlikte amaçları belirleme, sınıflardaki öğrenme süreçlerine dahil olma, öğretmenlerini cesaretlendirimeve destek olma ve öğretme ve öğrenme sürecinin kusursuz devam etmesini sağlamadır.

Etkili okullar konusunda yapılan araştırmalarda liderlik yeteneğine sahip olan ve sınıflarla iletişim halinde olan yöneticilerin okullar daha başarılı yönettiği sonucuna varmıştır (Zigarelli, 1996). Bir okul yöneticisi sadece kıdemli değil aynı zamanda profesyonel bir lider

olmalıdır. Etkili bir okul lideri öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğrencilerinin gelişiminin izlenmesinde rol almalıdır (Mortimore, 1993). Okul etkililiği konusunda yapılan araştırmalar etkili okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu sağlamada, olumlu çalışma ortamının sağlanmasında ve öğrenmeye dolaylı da olsa katkılarının olduğunu göstermektedir (Leithwood, 2006).

Etkili bir okul yöneticisi öğretmenlerinin hatalarını görmezden gelebilen, mesleki gelişimleri için imkanlar sunan ve öğretmenlerine rol model olan bir yönetici aynı zamanda bilgili bir öğretim lideridir (Sagor ve Bamett, 1994). Etkili okul yöneticiliği sağlam ve hedeflere yönelik olmalıdır, aynı zamanda bir okulun etkililiğini gösteren asıl faktör ve çoğunda değişimi ve ilerlemeyi sağlayan kilit unsur okul yöneticisidir (Gray, 1990).

Bossert ve diğerlerinin (1982) araştırma sonucuna göre basit bir yönetim şekli her okul için uygun değildir. Okul yöneticileri okullarının bulunduğu çevreye ve şartlara göre en uygun yönetim şeklini benimsemeli ve geliştirmelidir. Bunun yanısıra hedefin gücü, öğretmenlerle birlikte karar verme ve öğrenme süreçlerinde profesyonel bir lider olma etkili okul yöneticilerinin özelliklerindendir. Gray'e (1990) göre etkili bir okul yöneticisinin önemi, yapılan araştırmalarda zayıf bir okul yöneticisine sahip okullarda etkililikle ilgili hiçbir olumlu sonuca ulaşamadığı dikkat çekmiştir.

Chukwu (2003) okullarda yöneticilerin kararlarını okulun ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre alma becerisine sahip olmaları gerektiğini savunmuştur. Aynı zamanda etkili bir okul yöneticisi demokratik olmalıdır, amaçlar belirlenirken öğretmenlerin katılımına da önem veren ve gerekli ders materyallerinin elde edilmesini sağlayan bir lider olmalıdır (Akt: Adegbe, 2011). Branch ve diğerleri (2013), yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmışlardır ve öğretmenlerin sadece kendi öğrencileri üzerinde etkisi olduğu ancak okul müdürünün tüm öğrenciler üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Daha da önemlisi, etkili okul müdürlerinin bir öğrencinin başarısı üzerindeki etkisinin iki ve yedi aylık bir süreçte başarısının arttığını görmüşlerdir ve etkisiz olan müdürler ise aynı oranda başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Burns (1978) tarafından ifade edildiği gibi etkili okul yöneticileri sergilediği davranışlara ve öğretmenlerin fikirlerine göre tanımlanmaktadır. Etkili okul liderliği, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için kurumsal, siyasi ve psikolojik kaynaklar yoluyla yöneticinin büyük katkısının olması olarak değerlendirilmektedir. Belirlenen bu amaçlar, hem yöneticilerin hem de öğretmen, öğrenci ve çevrenin beklentilerini ve ihtiyaçlarını

kapsamaktadır. Burns' e (1978) göre etkili liderlik, liderin ve okul içindeki ve dışındaki bireylerin ilişkilerine bağlıdır. Reynolds ve Teddlie (2002) etkili bir okul müdürünün öne çıkan beş özelliği olduğundan bahsetmektedirler. Bunlar kararlılık, fikirleri önemseme, öğretici olma, lider özelliği taşıma ve personeli kontrol etme gerekirse yeniliğe gitmedir.

Etkili okullar ilgili yapılan araştırmalar sağlıklı ve güvenli bir okul ortamının ve aynı zamanda öğretmenlere ve öğrencilere karşı destekleyici davranışların iyi eğitime odaklanmış profesyonel liderler sayesinde olduğunu göstermektedir. Etkili okul müdürleri okullarındaki öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarını sağlar (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2007). Etkili okullarda yöneticiler; öğretmenler, öğrenciler veliler ile birlikte okulun görev ve amaçlarını belirler, bunun yanı sıra müdürler okulun büyüme ve gelişim planından sorumludur (Wallin, 2003).

Leithwood ve Montgomery'e (1982) göre, etkili okul müdürleri okulun yer alacağı projelere kimlerin dâhil olacağına karar verirler, önemli konularda öğretmenleri ile fikir alışverişinde bulunurlar, öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarına katılmaları ve tecrübe kazanmaları konusunda destek olurlar, öğretmenlerin kendi hedeflerini belirlemeleri konusunda teşvik ederler ve öğretmenleri karşısında iyi bir dinleyici olurlar. Aynı zamanda etkili okul yöneticileri öğrencilerin öğrenme sürecini ve gelişimlerini takip ederler, öğrencilerle ilgili yeni uygulamalar hakkında hemen bilgi sahibi olurlar ve yönetsel konular dışında bu tür konulara da zaman ayırırlar.

2.1.7.2. Etkili Okulda Öğretmen

Etkili öğretmen etkili okulun gereğidir. Eğitimci ve öğrenci iletişimi daima eğitimin kalbinde bulunmaktadır. Öğretmen kalitesi yüksek oldukça hedefteki eğitim etkinliğinin geliştirmesi başarıyı getirir. Eğitimci olmadan etkili okulu planlamak ve oluşturmak mümkün değildir (Akan, 2007). Eğitim amaçlarının, en sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, öğretim süreçleri yardımıyla olur. Öğretimin esas unsuru, öğretmendir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili bir öğretmen etkili eğitim öğretim gerekliliklerini sağlayabilecek özelliklerini sınıfında oluşturur. Sınıfta ve okulda etkili eğitim öğretimin oluşması için öğrencilerinin akademik başarısına önem verir ve öğrenciler içim olumlu bir sınıf ve okul ortamı sağlamaya çalışır. Etkili öğretmen heyecanını hiçbir zaman kaybetmeden en iyi sonuçları almak için çaba gösterir (Can, 2004). Öğretim sürecinin niteliğini belirleyen en önemli rol öğretmendir.

Öğretmenin sınıf içinde kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencileri değerlendirme ve dönüt verme etkinlikleri öğrenmenin niteliğini belirler (Şişman, 2002).

Cruickshank, Jenkins ve Metcalf'a (2003) göre etkili öğretmenler öğrencileriyle ilgilenen, onlara yardımcı ve destek olan, öğrencilerin huzuru için özenli davranan, alan bilgisinde yeterli ve anlayışlı öğretmenlerdir. Etkili öğretmenler meslek heyecanlarını kaybetmezler. Aynı zamanda öz yeterliliğe sahip, iletişim becerileri güçlü ve liderlik özelliklerini taşırlar. Bu özellikler öğretme ve öğrenme sürecinde önemli etkileri bulunmaktadır (Steele, 2010).

Öğretmenler planlı olduklarında, öğrencilerinden net beklentileri olduğunda, onlara dersin hedeflerini net olarak ifade ettiklerinde ve öğretime açık olduklarında etkilidirler. Etkili öğretmenler öğrencilerine dönüt sağlar, öğrenme eksikliklerini belirler, gerektiğinde yeniden öğretir, etkili bir şekilde sorularını yöneltir ve öğrencinin öğrenme sürecini takip eder. Bunların yanısıra öğrencilerin akademik ve duygusal ihtiyaçlarını sağlamaya çalışır, eleştirel ve yaratıcı bakış açısı kazanmalarına teşvik eder, gerektiğinde takdir ve ödüllerle başarılarını destekler, olumlu iletişimi bırakmaz ve her öğrenciye adil davranır (Cotton, 1995).

Trisman'e (1976) göre yapılan çalışmalar öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Evertson'a (1980) göre öğretmenler iyi planlama yaptıklarında, amaçlarını kesinleştirdiklerinde, yeterlik ve iç kontrol odağını hissettiklerinde ve sınıflarında organizasyonu sağladıklarında öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etkiler görülmektedir. Okulların asıl amaçları öğretme ve öğrenme ile ilgilidir.

Etkili bir okulda okullar asıl hedeflerine odaklarında büyük başarı farkı gösterdikleri görülmektedir. Öğrenme ve öğretme amacı dışında okul ve öğretmen ekililiği arasındaki ilişkinin de başarıda etkisi olduğu öne sürülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenin hedeflere ulaşmak için zamanı doğru kullanmaları bir kriter olarak kabul edilmektedir. Etkili okullarda öğrenme sürecine ve başarıya odaklanmak öğrenmenin kalitesini artırdığı için önem taşımaktadır (Sammons, 1995).

Okullarda öğretim sürecinde en büyük rol ve sorumluluk öğretmenlerdedir. Okulların sürekli olarak değişen şartlara uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlerden beklentileri de devamlı olarak değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yeterlikleri öğretim sürecinin etkili olup olmadığını belirlemede önemli bir faktördür (Akan, 2007). Moore'a

(2005) göre etkili öğretmenler sürekli olarak mesleki gelişimlerine önem verir ve öğretim becerilerinin gelişmesi için çabalarlar. Etkili öğretmenleri ölçmek için; planlama ve hazırlık, uygun öğrenme ortamı hazırlama, öğretme yöntem ve teknikleri ve profesyonel olmak üzere dört kriter vardır. Brophy (1973), etkili öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları için yüksek beklentiye sahip olduklarını ve özellikle sosyoekonomik statüsü düşük okullarda çalışan etkili öğretmenlerin çabalarının daha yüksek olduğunu ve en etkili öğretmenlerin liderlik becerileri yüksektir ve öğrencilerin derse katılımı da aynı oranda yüksek olduğunu belirtmiştir.

Etkili öğretmenler öğretim sürecini en iyi şekilde yöneten, ders materyallerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçen ve sunan, öğrencilerin ilerlemelerini izleyen ve yeni edinilen kazanımları uygulama fırsatını öğrencilerine sunan öğretmenler olarak tanımlanmıştır (Witcher , Onwuegbuzie ve Minor, 2001). Etkili öğretmenlerin sahip olduğu en önemli özelliklerden biri liderlik becerisine sahip olmalarıdır. Etkili öğretmenler okulda, sınıfta ve toplumda liderlik sağlarlar. Öğrencilerinin gerekli seviyeye ulaşmalarında ve velilerin de bu süreçte destek olmalarına liderlik etmek öğretmenlerin sorumluluğundadır (Battisti, 1999).

Öğretmen yeterliği etkili öğretimin merkezidir ve bir öğretmenin kendini yeterliğine ilişkin algısı öğrencilerin davranışlarını ve başarılarını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Allinder (1994), planlama için gösterilen çaba, doğru amaçlar belirleme, öğretmeye isteklilik gibi davranışların öğretmen yeterliği ile ilgili olduğunu ve aynı zamanda kendini yeterli hisseden ve etkili öğretmenlerin sınıf yönetiminde profesyonel olduğunu ve öğrencilerin ihtiyaçlarını sağlayabilmek için yeni yöntemler denemeye istekli olduklarını vurgulamıştır.

Etkili sınıflarda öğretmen, sınıf içinde kullanacağı yöntem ve teknikleri düzenli bir şekilde planlar, uygular ve takip eder. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenler öğrenci davranışlarını izler, sistemli bir şekilde kaydeder ve gerekli olan materyallerin yeterli olmasını sağlar. Etkili sınıflarda her öğrenciden öğrenme beklentisi yüksektir. Öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaları ve bu konularda beceri kazanmaları için fırsat verilir, aynı zamanda sadece öğretmen değil öğrenciler de kendi öğrenme süreçlerini izlerler, amaçlarını belirlerler ve sorumluluk sahibi olurlar (Wallin, 2003). Etkili okullarda öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri için akademik başarı beklentilerinin yüksek olması gerekir, böylelikle öğrenciler de kendilerinden beklenen performansı göstermek için çaba gösterirler (Lezotte, 1991).

2.1.7.3. Etkili Okulda Öğrenci

Öğrenci etkili okulun en önemli unsurudur. Öğrenciye kazandırılan öğrenmeler ve kabiliyetler öğrencilerin çalışma ve çabalarının sonucudur. Öğrenci başarıma isteği içindedir ve çabalarının sonucu olarak istediği düzeye erişir (Fidan ve Erdem, 1987). Etkili okullarda öğrenciler okul içinde sorumluluk sahibi olmak için yönlendirilirler, aynı zamanda bireysel ve grup halinde hareket etmeyi öğrenirler (Kuşaksız, 2010).

Etkili okulda öğrencilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda ilerleme durumu devamlı olarak izlenir ve değerlendirme yapılır, yapılan değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin öğrenme sürecinin iyileştirilmesine odaklanılır ve aynı zamanda bu değerlendirme öğretim programını geliştirmek için kullanılır (Lezotte, 2001). Şişman'a (1996) göre etkili okullardaki öğrenciler öğrenme süreçlerinde aktif rol alırlar, öğrenme güduları ve beklentileri yüksektir, öğretmenlerin kendileri ile ilgili isteklerin farkındadırlar, sorumluluk almaktan kaçınmazlar ve gerektiği zaman fikirlerini ifade eder ve kararlara dahil olurlar

Etkili okullarda öğrencilerin özsaygılarını kazanmalarına özen gösterilmektedir, öğrencilerle kurulan iletişim tarzı, onlara gösterilen saygı ve kişisel ihtiyaçlarını karşılama çabası ön plana çıkmaktadır (Sammons, 1995). Etkili okullarda müdürler ve öğretmenler, her öğrencinin gerekli bilişsel becerileri öğrenme ve bunları uygulama kapasitesine sahip olduklarına inanmaktadırlar. Etkili okullarda müdürler ve öğretmenler öğrencilerden yüksek başarı beklentisi içindedirler, ancak diğer okullardaki müdürler ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri düşüktür ve onları etkileyebileceklerine inanmamaktadırlar (Edmons, 1979).

Etkili okullarda temel esas her öğrencinin öğrenebileceğine olan inançtır. Öğretmenler sınıflarda öncelikli olarak temel bilişsel beceriler üzerinde dururlar ve her öğrencinin öğrenme fırsatına sahip olması için yavaş öğrenen öğrenciler için ekstra zaman ayırırlar. Dolayısıyla öğretime ayrılan zamanı öğrencilerin eksiklikleri ve ihtiyaçları belirlemektedir. Etkili bir okulda öğrenciler için gerekli zaman ve destek her zaman sağlanmaktadır (Lezotte, 1991). Etkili okullarda öğrenciler ders dışı zaman dilimlerinde öğretmenlerinden bağımsız olarak kendi öğrenmelerini sağlama ve eksikliklerini tamamlama alışkanlıklarına sahiptirler ve bu durumun olumlu etkileri öğrencilerin başarı durumuna yansımaktadır (Mortimore, 1988).

Etkili okullarda öğrencilerin başarılarını değerlendirmek için farklı ölçüt araçları kullanılmaktadır. Değerlendirmenin amacı öğrencilere dönüt vermek, eksik yönlerinin farkına

varmalarını sağlamak ve öğrenme eksikliklerini gidermeleri için yönlendirmektir. Öğretmenler açısından bakıldığında değerlendirme sonuçları, neyin iyi öğretildiğini ve eksiklikleri belirlemek aynı zamanda müfredata yön vermek için kullanılmaktadır. Temel amaç ise öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak kararlar vermek için kullanılır (Lezotte ve Snyder, 2011).

Etkili okullarda öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmek hem sonuçlara hem de yöntemlerin etkililiğine dikkat etmeyi gerektirir. Öğrencilerin başarıları değerlendirilirken sınav puanları, öğrenci tarafından hazırlanan materyaller, uygulamalar ve diğer sonuçlar göz önünde bulundurulur. Bu değerlendirmeler öğrencinin öğrenmesini ortaya çıkardığı gibi eğitim programı hakkında da görüş oluşmasını sağlar. Öğrenme eksikliklerinin tamamlanması açısından yöntem ve tekniklerde değişikliklere gidilir ve ortak değerlendirmeler öğrenci dosyasına işlenir (Shannon ve Bylsma, 2007).

Balcı'ya (2001) göre etkili okullarda öğrenciler okulla ilgili ve kendi öğrenimleri ile ilgili her türlü etkinliğe aktif olarak katılmalı ve başardıkları taktirde ödüllendirilmelidir. Etkili okullarda hem öğrenci davranışlarında hem de başarı anlamında olumlu etkiler görülmesinin sebebi, öğrencilere sorumluluklar verilmesi, onlara güvenildiğini hissettirilmesi ve olgun bireyler gibi davranmaları sağlanmasıdır (Rutter, 1983). Etkili okullarda öğrencilere başarısı ile ilgili dönüt vermek, öğrenmeyi ve öğretmeyi takip etmenin bir yöntemidir. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme imkanı sunmak, kendi öğrenme stratejilerini içselleştirmelerine ve sorumluluk almalarına yardımcı olmaktadır (Shannon ve Bylsma, 2007).

Etkili öğretmenler sınıflarında öğrencilerinin öğrenme davranışlarını desteklemek için yaratıcı olmalarını ve düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak öğrenme ortamı hazırlarlar ve gerektiğinde rekabet ortamı oluştururlar ve öğrencilerini akademik bir ortamda öğrenmeye teşvik ederler (Celep, 2002). Etkili okullar her öğrenciye hem akademik olarak başarılı hem de hayatta başarılı olmaları için gerekli olan tüm becerileri kazandırma sorumluluğundadır. Bu beceriler, sayısal, sözel, sosyal, araştırma ve inceleme gibi becerilerdir. Araştırmalarda çoğunlukla öğrencilerin akademik başarılarına odaklanılmaktadır, ancak değerlendirilmesi gereken tek ölçüt akademik başarı olmamalıdır. Öğrencilerin iletişim becerileri, vatandaşlık duygusu, eleştirel düşünme becerisi gibi davranışları kazanıp kazanmadığı da değerlendirilmelidir (Şişman,2013).

2.1.7.4. Etkili Okulda Okul Programı ve Eğitim- Öğretim Süreci

Etkili okullarda etkili okul programı ve süreci öğrencilerin akademik yönden okulo içinde ve dışında gerekli olan tüm bilgi becerileri kazanmasını amaçlayan ve sağlayan programdır. Etkili okullarda programın hazırlanmasında öğretmenler, veliler, öğrenciler ve çevrenin de katılımı sağlanmaktadır. Etkili okullarda hazırlanan akademik program öğrencilerin gelişimine uygun hazırlanmaktadır (Akbal, 2008).

Etkili okullarda faaliyetler genellikle öğrencilerin okul yaşantısına göre düzenlenmektedir. Bunlar öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı, okula uyumları, özgüvenleri, sorumluluk sahibi olmaları ve değerlendirildikleri ölçütlerdir. Her öğrencinin birbirinden farklı öğrenme tarzı ve süresi olduğu göz önünde bulundurularak, yetersiz ve yavaş öğrenen öğrencilere destek olunmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri konularda daha da ilerlemeleri için teşvik edilmeleri ve dönüt verilmesi önemlidir. Etkili okullardaki en önemli husus her öğrencinin öğrenebileceğine inanmaktır ve bu yüzden birbirlerinden farklı olduklarını kabul ederek onlara güven ve sorumluluk kazandırmak gerekir (Balcı, 1996).

Etkili okullarda öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin dışında okul içindeki etkinliklerde rol alırlar ve okul için gerekli değişikliklerin ve yeniliklerin gerçekleştirilmesinde sorumluluk almak için teşvik edilirler ve bu görevi bireysel ya da grup halinde gerçekleştirirler (Kuşaksız, 2010).

Etkili okullarda öğretim programları öğrenciler tarafından da bilinen amaçlar doğrultusunda hazırlanmaktadır, ancak yine de etkili okullarda öğrenme ortamını belirleyen özelliklerden genel ve net olarak bahsetmek mümkün değildir. Etkili okulların öğretim programı özellikleri sistemin diğer özellikleriyle etkileşim halindedir. Bu durumda her okulda farklı özellikler oluşmaktadır. Okulların öğretim uygulamaları birbirlerini etkileyerek etkili ya da etkisiz olma durumlarını oluşturmaktadır (Brookover, 1982). Okulun hedefleri müfredatı, müfredat da okul hedeflerini yönlendirmektedir, ancak ders dışında gerçekleştirilen faaliyetler de okul programının içinde yer almalıdır (Şişman, 2002).

2.1.7.5. Etkili Okulda Çevre ve Aile

Etkili okul girdisini alıp çıktısını verdiği çevre ile etkileşim halindedir. Okulun bulunduğu konuma göre yerel ve resmi kurumlar olmak üzere geniş bir çevresi vardır. Bir okulun etkililiği çevresi ile olan uyumu ile ilgilidir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Smith (1994) bir çalışmada okulun çevresi ile ilişkileri olumlu olduğu sürece öğrenci başarısının da olumlu yönde etkisi olduğunu ifade etmiştir ve okul ile ailenin işbirliği içinde olmasının önemini vurgulamıştır.

Coleman'a (1994) göre ailenin öğrencinin öğrenim sürecine katılımının okul etkililiği üzerinde etkisi çok net değildir, ancak veliler ve öğretmenler benzer amaç ve isteklere sahip olduğu zaman işbirliği içinde hareket ettikleri sürece öğrencilerin başarılarına önemli bir katkı sağlamaktadırlar. Etkili okullarda velilerin en önemli özelliği okulun temel görevinin farkında olmaları ve bu konuda her zaman okula destek ve yardımcı olmalarıdır (Lezotte, 2001).

Etkili okullar konusunda yapılan araştırmalar okul ve veliler arasındaki olumlu ilişkilerin ve iletişimin okulun etkililiğinde katkısı olduğunu göstermektedir. Etkili okullar velilerin öğrencilerinin öğrenim sürecine dâhil olmalarını sağlar ve bunun olumlu etkilerini öğrenci başarısına etkisini görmek mümkündür (Coleman, 1993). Velilerin okul ile işbirliği içinde olmasını genellikle sosyo-ekonomik etkenler de etkilemektedir. Bazı veliler etkililiğe katkıda bulunma görevlerini okula devredebilirler ya da sorumluluk almaktan kaçabilirler. Ancak ilginç olan velilerin katılımının maddi durumu yetersiz ve işçi sınıfından olan çevrelerde daha etkili olabileceği sonucuna ulaşmış çalışmalar bulunmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986).

Her okul için gerekli olan şartlar ve öğrenim ortamı sağlandığı sürece kendilerinden beklenenleri gerçekleştirebilirler, etkili bir öğrenme süreci devam ettirebilirler ve hedeflerine ulaşabilirler. Bu şartlar söz konusu olduğunda okulların başarıyı elde etmeleri ve etkili okul olarak nitelendirilebilmeleri için çevreden de destek görmeleri gerekmektedir (Şişman, 2002).

Bir öğrencinin başarısı ailenin ekonomik düzeyine bağlı değildir ve tamamen velilerin öğrencinin öğrenmesini destekleyen ortamı sağlamaları ile ilgilidir. Sonuç olarak, gelir durumu ne olursa velilerin okul ile birlikte öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunması başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Henderson ve Berla, 2004). Brookover (1982) ortaokullarla ilgili yaptığı çalışmasının sonucunda etkili okulların öğrencilerden

beklentilerinin gerçekleşmesi için velilerin okula destek olmalarının öğrencilerin başarıları ile oldukça ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Okul çevresi denildiğinde akla gelen, istenmeyen olayların yaşanmadığı, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri düzenin ve kuralların olduğu yerlerdir (Lezotte, 1991). Marzano (2003), öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini güvenli bir ortamda hissettikleri zaman öğrenim süreci için gerekli olan motivasyona sahip olduklarını ve bunun da başarı için önemli bir kriter olduğunu dile getirmiştir.

Marsden (2005), öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ile başarıları arasındaki ilişki üzerine araştırma yapmıştır ve elde ettiği sonuçlara göre öğrencilerin içinde bulundukları ortamdan etkilendiklerini ve ortam güvenli değilse başarı durumlarına olumsuz yansıdığı ortaya çıkmıştır. Okulun bulunduğu çevrede problemler olmamasına rağmen, okul içinde yaşanan disiplin problemleri olması okulun etkili bir okul olmasını engellemektedir. Bu durumda okul içinde olumlu bir hedef davranış belirlenmeli ve amaç problemleri davranışları en aza indirmek olmalıdır (Lezotte, 2001).

2.2. İş Özellikleri Kuramı

İş Özellikleri Kuramı Hackman ve Oldham (1974) tarafından çalışanların iş zenginleştirme ve genişletme programlarından ne kadar etkilendiklerini açıklamak için geliştirilmiştir. Çalışanların iş özelliklerini ,doyumunu ve motivasyonunu açıklayan en iyi açıklayan kuramlardan biridir (Bilgiç, 2008). Hackman ve Oldham (1975), çalışanların motivasyon ve bağlılık gibi duygularını artırmak için geleneksel görüşlerin dışına çıkarak iş özellikleri görüşünü geliştirmişlerdir

İş özellikleri modeli, işgörenlerin iş özellikleri ve tepkileri arasındaki bağı göstermek için geliştirilmiştir. Modelde beş temel boyut ve bu boyutların sonucunda ortaya çıkan psikolojik durumlar ve bunların da olumlu sonuçları üzerinde durulmaktadır (Hackman ve Oldham, 1976).

Bu kuramda iş özellikleri ile ifade edilmek istenen işin doğası ve içeriğidir. İşgörenler işlerinden aldığı keyif ve işlerini anlamlı bulmaları sayesinde daha da gelişmek için motive olmaktadır (Aslan, 2006). Modelin geliştirilme amacı, çalışanların işinden zevk almasının sağlamak, mesleklerini değerli ve anlamlı bulmalarını sağlamaktır (Lunenburg, 2011). İş özellikleri modeli, yöneticilerin bireysel ihtiyaçları daha da karşılayacak işleri tasarlamasında bir platform olarak kullanılmıştır (Daryanto, 2014).

2.2.1. İşin Temel Özellikleri

Hackman ve Oldham, bir işi tasarlarlarken davranışsal faktörleri ve çalışanların psikolojik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma ihtiyacına yönelik bir işin tasarımının bir çalışanın motivasyonu için önemi üzerine odaklandı. Modele göre, bir iş tasarımının beş yönü, ne kadar motive edici olduğu üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir: Beceri Çeşitliliği, Görev Kimliği, Görevin Anlamlılığı, Özerklik ve Geribildirim (Taylor, 2015).

İşverenler uygun özerkliğe, ilgili geri bildirimlere, yeterli beceri çeşitliliğine, açık görev kimliğine ve önemine uygun olduğunda; psikolojik olarak daha sağlam olacaklar. Bu nedenle çalışanların bu özelliklerle meşgul olmaları, bağlı oldukları işle ilgili algılarını etkileyeceği, sorumluluklarını artıracak ve çalışması gereken her işte vizyonlarını önemli ölçüde geliştireceği için önemlidir (Fried ve Ferris, 1987).

2.2.1.1. Beceri Çeşitliliği

Beceri çeşitliliği bir işin, çalışandan zaman içinde geliştirebileceği çeşitli beceri ve yetenekler gerektirme derecesidir (Taylor, 2015). İşin temel özelliklerinden beceri çeşitliliği, çalışan için yaptığı işin sıkıcı ve kolay olmaktan çıkaran, farklı kabiliyetlerini ortaya çıkarmasını sağlayan özelliktir (Hackman ve Oldham, 1974). Beceri çeşitliliği, bir işin çeşitli farklı faaliyetler gerektirme derecesidir ve çalışanın bir dizi farklı beceri ve yeteneğinin kullanılmasını içerir.

Hackman ve Oldham (1975) İş Özellikleri Kuramını geliştirirken, beceri çeşitliliğini çalışanın işinde çeşitli kabiliyetlerini kullanabilecekleri özellik olarak ifade etmişlerdir. Beceri çeşitliliği yüksek olan işler çalışanlar tarafından şu şekilde görülür: ilgili becerilerin çeşitliliği nedeniyle daha zorlayıcı; tekrarlayan faaliyetlerden kaynaklanan monotonluğu gidermek; ve çalışanlara daha büyük bir yetkinlik duygusu verir (Lunenburg, 2011). Bir işin ne kadar çeşitli beceriler içerdiğini ve çalışan için ne kadar çok farklı etkinlikler bulunduğunun göstergesidir. Çalışanlar farklı işlerle ilgilendikçe tecrübeleri daha da artmaktadır (Cheeser, 1998).

Beceri çeşitliliği, işin bireye farklı yeteneklerini kullanması için fırsat sunmasıdır (Turgut, 2013). Çalışanın içsel motivasyonunu artıran önemli etkenlerden biri yeteneklerini farklı alanlarda kullanabilmesidir. Bu durum çalışanın yaratıcılık duygusunun ve yeteneğinin artmasını sağlar. Aynı zamanda, beceri çeşitliliği özelliğine sahip kurumlarda çalışan kişiler daha çok keşfetmek, öğrenmek ve becerilerini daha üst seviyeye çıkarma isteği içinde olurlar (Hackman ve Oldham, 1974). Chandler (1996), girişimcilerin ilerleyebilmesi için çok farklı

becerilerin gerekli olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda daha önce yaptıkları işlere özgü niteliklerin alışkanlık haline gelmesini önlemek için girişimde bulundukları işin farklı becerileri içermesi gerekmektedir.

Farklı işler çalışanların yeteneklerini zorlayabilir, ancak olumlu açıdan değerlendirildiğinde çalışanların becerilerini geliştirmek için motivasyonlarını etkilemesinin yanı sıra farklı becerilere sahip olma isteklerini de artırır. Beceri çeşitliliği özelliği ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki olduğu için çalışanların yaratıcılıklarında artış görülmektedir (Amabile 1996). Çalışanların yaptıkları işlerin dışında ve sahip oldukları becerilerle farklı işleri yerine getirirken yaptıkları işlerin kolaylık ya da zorluk derecesini ve kullandıkları araç ve gereçleri ne ölçüde kullandıklarının da farkına varmalarını sağlamaktadır (Brief ve Aldag,2015).

Beceri çeşitliliği, çalışanlara yeni tecrübeler edinme, farklı becerilere sahip olma ve işlerinde daha çok gelişme imkanı sağlar. Kişinin çalıştığı kurumda yeni beceriler edinmesi ve farklı deneyimler kazanması kendini daha iyi ve daha özgüvenli hissetmesini sağlar. Kısacası, çeşitlilik iş ya da özel yaşamın gerekliliklerindendir. Sürekli olarak aynı işi yapmak monoton bir yaşama ve zihin yapısına bu da ilerleme için az imkana sebep olmaktadır (Price ve Mueller, 1986).

2.2.1.2. Görev Kimliği

Görev kimliği, bir işi baştan sona görünür bir sonuçla yapan bütün ve tanımlanabilir bir iş parçasının tamamlanmasını gerektirdiği derecedir (Hackman ve Oldham, 1980). Görev kimliği özelliği personelin işin sadece bir bölümünde değil tamamında yer almaları gerektiği ile ilgilidir ve böylece çalışanların çalışma sürecinin tamamına dahil olmaları yaptıkları işi onlar için daha anlamlı kılar (Hackman ve Oldham, 1975). Görev kimliği, çalışanın işin çoğunluğunda yer alması ve görevin sonuna kadar devam etmesidir (Cheeser, 1998).

Beceri çeşitliliğinde olduğu gibi görev kimliği de çalışanın kendisini iyi ve değerli hissetmesini sağlar, aynı zamanda personel daha motive ve daha yaratıcı şekilde işine devam eder. Görev kimliği çalışanların alanlarıyla ilgili becerilerini daha üst seviyelere çıkarma imkanı sunar, bu durum özellikle ön saflarda çalışan bireyler için daha çok geçerlidir (Becherer, Morgan ve Richard, 1982).

Hackman ve Oldham'e (1975) göre, görev kimliği bütün olarak adlandırılan, basit de olsa bir işin tamamlanması gerektiği seviye ya da bir işi başlayıp sonuç alana kadar devam

ettirmektir. Görev kimliği, personelin bir işin tamamını ne derecede bitirdiklerini ve gösterdikleri emeğin sonuçlarını ne ölçüde netleştirebildiklerini göstermektedir (Brief ve Aldag, 2015). Görev kimliği, çalışanın bir işin bütün sürecinde yer alması, kendisine düşen tüm sorumlulukları yerine getirmesi ve iş arkadaşları için de olumlu etkisi ve anlamı olarak tanımlanır (Hackman ve Oldham, 1975).

2.2.1.3. Görevin Önemi (Anlamlılığı)

Hackman ve Oldham'e (1975) göre görevin anlamlılığı, işin kişinin yaşamında oldukça önemli bir yere sahip olması ile ilgilidir. Coelho ve Augusto (2010), görev kimliği sayesinde çalışanların işlerinin değerini ve önemini daha iyi anlayarak daha motivasyonlu ve istekli çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Görevin anlamlılığı, çalışanın yaptığı iş ile hem kurum içindekilere hem de çevredeki insanlara ne kattığı ile ilgilidir. Birey için yaptığı iş, diğer insanları olumlu yönde etkilediğinde daha anlamlı gelmektedir (Hackman ve Oldham, 1975). İşgörenler için görevlerinin çok değerli ve anlamlı olduğunun hissettirilmesi iş doyumunu getirmektedir (Kaşlı, 2007). Çalışanların işlerine yönelik pozitif algıları, çalışanlara psikolojik olarak olumlu katkılar sağlar (Kelloway ve Barling, 1991). İş hakkında olumlu yargılara sahip olan bireylerin sağlıklarının da daha iyi olacağı öngörülür (Fried ve Ferris, 1987).

Çalışan için yaptığı işin önemi arttıkça yaptığı her şey daha anlamlı gelir ve bu duygu genellikle çevre ile olan iletişim sayesinde kazanılır (Humprey, 2007). Görevin önemi, bu insanlar ister acil organizasyonda isterse dünya genelinde olsun işin diğer insanların yaşamları üzerinde ne kadar önemli bir etkiye sahip olduğudur (Ünüvar, 2006). İşin çalışanın yaşamında önemi arttıkça hem motivasyonunda artış görülmektedir hem de çalışanın daha da kendini geliştirme isteği artacağı için yeni fikirler üretmek, bu fikirlerini gerçekleştirmek ve risk almak için çaba göstermeye çalışacaktır (Coelho ve Augusto, 2010). Hackman ve Oldham'e (1975) göre, görevin anlamlılığı, yapılan işin çalışılan kurumda ya da çevredeki insanların hayatlarında olan olumlu etkiler ve değişiklikler ile ilgilidir ve bunların çalışandaki yansımasıdır..

2.2.1.4. Özerklik

Özerklik, hem bilgi ve deneyimlere dayanarak kişisel kararlar vermeyi hem de mesleki etik ve uygulamaları sürekli değerlendirmeyi gerektirdiğinden, bazı çalışmalarda mesleki profesyonelliğin de bir boyutu olarak ele alınmaktadır (Montgomery ve Prawitz, 2011).

Hackman ve Oldham'e (1974) göre özerklik, çalışanların sorumlu oldukları işleri planlamada ve takip edecekleri yol ve yöntemi belirlemede kendilerini ne kadar özgür hissettikleri ile ilgilidir. Çalışanların karar verme süreçlerine katılma oranları arttıkça kendilerini özgür hissetme oranları da aynı derecede artmaktadır.

Birçok insan hayatlarında ne istedikleri, ne yaptıkları ve nasıl başarılı olduklarını kendileri kontrol etmek isterler (Bruce ve Blackburn, 1992). Özerklik, çalışanlar işlerinin programını hazırlarken, kullanacakları araç ve gereçleri belirlerken, takip edecekleri yol ve yöntemlere karar verirken ve çalışma süreci içinde kendilerini ne kadar özgür hissettikleri ile ilgilidir (Brief ve Aldag, 2015).

Özerklik özelliği, bir çalışanın kendi işinin planını yapmada ve çalışma sürecini yönetmedeki özgürlük seviyesi ile ilgilidir. Kişi kendini işinde ne kadar özgür hissederse işine karşı olan sorumluluğu da o kadar güçlü olur (Hackman ve Oldham, 1975). İş özellikleri modeline göre çalışanlar kendilerini özerk hissettiğinde yaptıkları işte sorumluluk duygularının daha yüksek olacağı varsayılmıştır ve bunu yapılan çalışmalar doğrulamıştır (Renn ve Vandenberg, 1995). Özerkliğin artması ile birlikte çalışanlar karar verme hakkına daha fazla sahip olacakları için kendi görevlerini nasıl ifade edecekleri konusunda kendilerini daha yetkili hissedeceklerdir (Troyer, Mueller ve Osinsky, 2000).

Bir çalışanın işinde kendini özerk hissetmesi dolaylı olarak da olsa bilişsel becerilerinin artmasına ve bu durumda çalıştığı kurumda rol genişliğinin artmasını sağlayacaktır. (Morgeson, Delaney-Klinger ve Hemingway, 2005). Bireysel değil ekip olarak bakıldığı zaman da kendilerini özerk hisseden takımların işlerine karşı hem sorumluluk duyguları hem de duygusal bağlılıkları daha yüksektir (Tesluk ve Mathieu, 1999).

İş özelliklerinden beceri çeşitliliğine sahip bir işte çalışan ve aynı zamanda özerk olan bir bireyde özgürlük hissi iş çeşitliliğinin fazla olmasından dolayı sınırlı kalır. Bunun yanı sıra, özerkliği olmayan ve beceri çeşitliliği fazla olan bir işte çalışan bireyler kendi kararları değil başkalarının kararları doğrultusunda işleri yürütmeye çalışacakları için fazla tecrübe kazanamayacaklardır. Özerkliğin düşük olması, çalışanların deneyim sahibi olmalarını ve becerilerini artırmalarını engellemektedir (Coelho ve Augusto, 2010). İşlerinin planlanmasında ve yürütülmesinde söz sahibi olan çalışanlar, farklı işleri de tecrübe etmek ve o işlerde de ilerlemek için çaba gösterirler (Fried ve Ferris, 1987).

Özerklik, çalışana işin her sürecinde kontrol yetkisi ve özerklik sağlama seviyesi olarak tanımlanmaktadır. Özerklik olmadığı zaman çalışanlar kontrol kendilerinde olmadığı için kendilerinden beklenen istekleri karşılayamayabilirler. Tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalarda özerkliğin tükenmişliği azaltmada önemli bir katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır” (Hackman ve Oldham, 1975). Parker (1998) çalışanların sahip olduğu özerkliğin sorumluluklarını artıracığı için beceri çeşitliliğinde olduğu gibi daha çeşitli işlerde yer almalarını ve bu sayede rol genişliğinin de artacağını ifade etmiştir.

2.2.1.5. Geribildirim

Kurum yöneticisinin işgörenlere verilen görevin doğru yapılıp yapılmadığına dair bilgi vermesi geribildirim sağlar. Geribildirimde önemli olan nokta geribildirim yapılan görev üzerinden ve direkt olarak çalışana net ve anlaşılır bir şekilde sağlanmasıdır (Aşan, 2000). Geri bildirim özelliği, personelin yaptığı işin süreci ya da sonucu ile ilgili yönetim tarafından ne kadar bilgilendirildiği ile ilgilidir. İş yapan bireylerin çalışmaları konusunda net dönüt aldıklarında daha çok gelişmeye yönelik çabaladıkları görülmektedir (Hackman ve Oldham, 1975). Bir çalışanın performansı ile ilgili olarak açık ve direk olarak bilgilendirilmesi, işin geri bildirim özelliği olarak ifade edilmektedir (Hunter, 2006).

İş Özellikleri Modelinde, çalışanlar işleri ile ilgili dönüt aldıklarında daha bilgilli ve daha motive olacakları düşünülmüş ve yapılan araştırmalar da bu varsayımın doğruluğunu göstermiştir (Renn ve Vandenberg, 1995). Bir çalışanın işinde nasıl olduğu ile ilgili dönüt alması, kişinin eksiklerini tamamlamak ya da hatalarını düzeltmek için fırsat sunacağından zaman geçtikçe daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Geri bildirim doğru zamanda verilmesi çalışanın görevinde daha başarılı olma şansını artırır. Geri bildirim bir diğer özelliği çalışanlar kendilerini önemli ve değerli hissederler. Çalışmalarına karşı verilen dönüt hatalarını düzeltme imkanı sunduğu için daha büyük hatalar yapılmasının da önüne geçilmiş olur. Geri bildirim eksikliği ya da zamanında verilmemiş olması işleri zaman geçtikçe daha da güçleştirir (Price ve Mueller, 1986).

Jarvenpaa ve Leidner (1999) yapmış oldukları araştırmalar sonucunda başarılı ekiplere sahip olan kurumların en önemli özelliklerinden birinin çalışanlarına olumlu bir iletişim ve samimiyetle geri bildirim zamanında sağladıklarını bulmuşlardır. Çalışanlar sadece yönetimden değil iş arkadaşlarından da dönüt aldığı anda iletişimin çok daha net olduğu dikkat çekmektedir ve bu durumun ilişkilerin olumlu yönde ilerlemesine katkı sağladığı görülmüştür. Geri bildirim genellikle başkaları için çalışanlar için tanımlanmıştır, ancak yeni bir iş

girişiminde bulunanlar için de bu kavram daha geniş düşünülebilir. Girişimciler kendi işletmeleri ile ilgili çalışanlarından ve çevreden geri bildirim alabilirler (Aldrich ve Martinez, 2001).

2.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin İş Özellikleri

Öğretmen, bir insanı oluşturan, bir milletin mimarı ve eğitimin temelidir. Bu yüzden, eğitime değer katan öğretmenleri için önem ve çaba göstermek her milletin görevidir. Bu görevi yerine getirebilmek için öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki donanımlarını sağlayabilmeleri ve mesleklerini her anlamda benimseyebilmeleri için imkanlar sunulmalıdır (Kulshrestha ve Pandey, 2013).

2.2.2.1. Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlilik, yetkili makam tarafından belirlenen standartlarda belirtilen belirli bir görev veya sorumluluğu yerine getirme becerisidir. Kişi yetkin ise ortaya koyduğu performansla insanları tatmin ettiği anlamına gelir (Naumescu, 2008). Yeterlik, çalışanın işindeki etkililiği ile ilgili doğru kriterlerle neden sonuç ilişkisi kurulabilen bir özellik ve bireylerin temel özelliklerinden biridir (Spencer, 1993).

Yenilikçiler, tasarımcılar ve eğitim profesyonelleri olarak öğretmenler eğitim sisteminin en kritik bileşeni olduklarından, yeterlilikleri dikkatlice belirlenmeli ve ayrıntılı olarak listelenmelidir (Beşkese, 2019). Mc Clelland (1993) yeterliliğin, bir kişinin iş hayatında başarısının ya da başarısızlığının belli bir durumda temelini oluşturduğunu ifade etmiştir.

Alanyazında öğretmen yeterliklerinin farklı sınıflandırmaları vardır, çünkü her araştırmacının kendine özgü bir kriteri vardır, ancak tüm temel çalışmalara dahil olan genel gruplama şunları içerir; bilgi, beceri ve tutumlar. Her bir maddenin geliştirilmesinin ayrıntılı açıklamaları ve araştırmaları, öğretmenlerin etkili bir öğretmen olmaları için başarılı olmak için yararlı bir rehber olacaktır (Moghtadaie ve Taji, 2018). Öğretmen yeterliğinin öğrencilerin de öğrenme sürecinin verimli olmasında büyük rolü vardır ve öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunur. Aynı zamanda, öğretmenlerin alanlarındaki uzmanlık düzeyini ve performansları üzerindeki etkisini gösterir (Hakim, 2015).

Literatürde öğretmen yeterliği olarak üzerinde durulan konular genel olarak, öğretmenin pedagojik kabiliyetleri, öğrenci ile ilişkisi, öğrencinin öğrenme sürecini takip

etme, veliler ve çevre ile olan iletişimi, öğretim programı bilgisi, meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışması ve problem çözme becerileridir (Runco, 2003). Öğretmen yeterliği denildiğinde, öğretmenlerin branşları gereğince her konuya hakim olma, pedagoji, öğrenci psikolojisi ve bunları göz önünde bulundurarak etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaları ve öğrencilerin öğrenme davranışını desteklemeleri ve gelişimlerini izlemeleri gerekmektedir (Cowen, 2002).

Öğretmenlerin müfredat yeterlikleri mesleklerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine odaklanan yeterliklerdir ve bu yeterlikler ile öğretmenler kazanacağı ve aktaracağı her bilginin taslağını hazırlar (Selvi, 2010). Öğretmen yeterliği konusunda yapılan diğer araştırmalara göre, alan bilgisi, araştırma becerisi, müfredat hakimiyeti, yaşam boyu öğrenme isteği, sosyal yeterlik, iletişim kurma becerisi, empati yeteneği, bilim ve teknolojiyi takip etme gibi özellikler genel öğretmen yeterlikleri olarak kabul edilmektedir (Hannon, 2009). Sternberg ve Lubart (1999), daha önce yapılmış olan araştırmaları inceledikten sonra elde ettikleri verilerle sonuçları bütünleştirmişlerdir ve öğretmenlerin yeterliklerini, öğrenmekten vazgeçmeme, alanında uzmanlaşma, iletişim becerisi ve teknolojiye uyum adı altında dört temel başlık olarak ele almışlardır.

Alan yeterliği, bir öğretmenin mesleğini en iyi şekilde yerine getirebilmesi için gerekli olan yeterliklerin en başında gelmektedir. Alan yeterliği, öğretmenin öğreteceği konularla ilgilidir. Önceden öğretmenin konuyu öğrencilere aktarması yeterli olarak kabul edilmekteydi ancak zamanla bu düşünce değişti ve öğrencilerin konuyla etkileşimde olmasını sağlayan öğretmen alan yeterliğine sahip olarak görülmeye başlandı (Selvi, 2010). Günümüz şartlarında öğretmenler için teknolojik yeterlik çok önemlidir. Yenilikleri takip eden bir öğretmen modern eğitim teknolojilerini derslerine dahil ederek öğrencilerinin akıl yürütme ve eleştirel düşünme vecerileri kazanmalarına destek olmaktadır. Modern eğitim teknolojileri artık gerçek hayatta var olan çalışmaların uygulanmasına odaklanır ve öğrenmeye teşvik eder (Van Merrienboer ve Gruvel, 2005).

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ekip halinde çalışabilmeleri ve meslektaşları, öğrencileri ve çevresiyle etkili ve olumlu iletişim kurabilmeleri gerekmektedir (Pantic ve Wubbels, 2010). Mulyasa (2007), sosyal yeterliği toplumun bir ferdi olarak öğretmenlerin özellikle velilerle ve çevre ile etkili iletişim kurma yeteneği olarak ifade eder.

Yaşam boyu öğrenme yeterliği, öğretmenlerin hem kendisi hem de öğrencileri için öğrenme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Öğretmenler mesleklerini daha da etkili yerine

getirebilmek için öğrenme ve öğrencilerinin öğrenmelerini iyileştirebilmek için yaşam boyu öğrenme sorumluluğundadırlar (Selvi, 2010). Öğretmenlerde olması gereken nitelikler kişisel nitelikler ve mesleki nitelikler olarak iki şekildedir. Öğretmenler güleryüzlü, esnek, başarı güdüsü yüksek, düşünceli, samimi, cesaretlendirici ve destekleyici olmalıdır (Ezgin, 2009).

Öğretmen yeterliği genellikle alanında profesyonel olmayla bağlantılıdır. Eğitimde yeterliğin ise iki farklı tanımı vardır. Teorik açıdan bakıldığında mesleğin daha kolay gerçekleştirilmesini sağlayan bilişsel altyapı, ancak deneysel açıdan bakıldığında ise her türlü durumla başa çıkabilme, hızlı düşünme becerisi, pratik olma ve doğru karar verme gibi özellikleri kapsar (Westera, 2001).

Wijaya'a (1992) göre, öğrenme programlarına hakim olma, sınıf yönetimi, materyal seçimi, öğrenciye geri dönüt sağlama, programları ve rehberlik işlevlerini bilme, okul yönetimi ve meslektaşları ile iletişim halinde olma profesyonel öğretmen niteliklerinden bazılarıdır. Bunun yanı sıra, mesleki anlamda yeterlik için materyallerin öğretim programına uyup uymadığına karar verme, her kavramın bilimle olan ilişkisini anlama ve yeni öğretim materyalleri oluşturma gibi konularda ustalık gerekir

2.2.2.2. Öğretmen Rol ve Sorumlulukları

Öğretmenlerin öğretim sürecinde sahip oldukları rol ve sorumluluklar ,öğrencilerin bilgi sahibi olmasını sağlama, sınıf yönetiminde etkin olma, öğrencilerinin güvenini kazanma, liderlik olarak sıralanabilir. Öğrencilerin başarılı ya da başarısız olmasındaki etkenlerden biri de öğretmenin rol ve sorumluluklarını ne kadar yerine getirdiğiyle ilgilidir. İşini seven, heyecanını kaybetmeyen, planlı ve düzenli olan, dersini her öğrenciye yönelik işleyebilen, alanına hakim öğretmenler başarılı öğretmenler olarak görülmektedir (Sünbül, 1996).

Eğitim kurumlarının amaçlarından biri de gelişen dünyanın, toplumun, bilimin ve teknolojinin taleplerini karşılayacak niteliklere sahip bireyler yetiştirmektir. Öğretmenlerin niteliği, öğretme biçimleri, bu tür bireylerin yetiştirilmesinde değişen rolleri ve sorumlulukları, bu bakımdan öğretmen eğitiminin önemine işaret etmektedir (Ingersoll, 2004). Öğretmenlerden günümüzdeki hızlı değişimlere ve yeniliklere bağlı olarak teknolojiye uyum sağlamaları, müfredatta ya da programda bir değişiklik söz konusu olduğunda hemen adapte olmaları ve öğrencilerin öğrenme sürecini iyileştirmek için velilerden ve toplumdan gelen beklentileri karşılamaları beklenmektedir (Khan, Yusoff ve Khan, 2014).

Harrison ve Killion'a (2007) göre, öğretmenlerin okul içinde ve dışında rol ve sorumlulukları oldukça fazladır. Öğretmen, sınıf içinde bir konu anlatımından sonra öğrencilerin fikirlerini paylaşmalarını ve uygulamalarını sağlayarak, onları gözlemleyip daha sonra dönüt vererek onların en büyük destekçisidir. Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırır yani gerekli yöntem, teknik ve materyallerle öğrencilerin keşfederek öğrenmesini sağlar. Öğretmen gerekli kaynakları sağlayan kişidir, sadece öğrencileri için değil aynı zamanda meslektaşları için de gerekli olan her türlü ders materyalini paylaşmaktadır. Öğretmen uzmandır, öğretimde farklı yöntem ve teknikleri kullanır ve bu konuda meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunur ve yardımcı olur. Öğretmen müfredatın bilincindedir, ders planlamasını yaparken, yöntem, teknik ve materyallere karar verirken müfredatla konuları nasıl ilişkilendireceğini bilir ve uygular. Öğretmen gerektiğinde mentördür, mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına yardımcı olur ve önerilerde bulunur. Öğretmen öğrencidir, hayat boyu öğrenme ilkesini yaşam tarzı haline getirmiş, öğrenmekten ve gelişmekten azla vazgeçmeyendir.

Öğretmenler günümüzde bilgiyi aktarandan çok bilginin elde edilmesine yardımcı olan rehberdir, etkili bir öğretmen derslerini işbirlikli öğrenme ortamına göre planlar, öğrenciler için bu ortamda gerekli olan her türlü desteği sağlar ve daha sonra öğrenci ekiplerinin öğrenme sürecini takip eder, onların öğrenme yollarını tespit ve analiz eder, her öğrencinin kendi ekibine ne kadar katkı sağladığını gözlemler, öğrencilere hem bireysel hem de ekip için dönüt verir, eksikliklerini görmelerini sağlar ve gerektiğinde yönlendirir. Öğretmen konunun sadece önemli noktalarına değinir, öğrencilerin daha sonra sorarak, araştırarak , keşfederek ve fikir alışverişinde bulunarak öğrenmelerini destekler, aynı zamanda yaratıcı fikir ve yeteneklerle karşılaştığında takdir eder. Kısacası, öğretmenler öğrencilerine öğretmezler, öğrencilerinin aktif olarak öğrenmelerini sağlarlar (Johnson ve Johnson, 1994).

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili her türlü sorumluluğu yerine getirmelerinin yanı sıra kendi mesleki gelişimleri için de çaba göstermeleri beklenir. Öğretmenin görevlerinin en başında öğretmek gelse de öğretmen kendisi için ve yenilikçi düzene uyum sağlayabilmek için öğrenmeye devam etmelidir (Chaplain, 2008). Başarılı öğretmenler diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığı zaman dikkat çeken özelliklerinden biri mesleki gelişimlerine çok önem vermeleridir. Öğretmenler kendilerinden beklentiler arttıkça bu beklentileri yerine getirebilmek için sürekli öğrenmeyi hayatlarının bir parçası haline getirirler. Amaçlarını gerçekleştirmek ve mesleki yeteneklerini geliştirmeye devam etmek için sürekli olarak yeni öğretim yöntem ve tekniklerini araştırır ve en uygun olanları netleştirerek devam ederler (Robbs ve Broyles ,2012)

Brown (2000), öğretmen rollerini ve sorumluluklarını farklı açılardan ele almıştır. Öğretmen sınıf içinde kontrolü sağlayan kişidir, öğrencilerin yaptığı, yapmadığı ve söylediği her şeyden sorumludur. Öğretmen sınıfta dersini eğlenceli hale getirerek öğretmekten ziyade öğrencilerin öğrenmesini sağlamalıdır ve gereksinim duyulduğunda öğretme sorumluluğunu ele almalıdır. Öğretmen teşvik edici olmalıdır, öğrencilerine gerekli yönlendirmeleri yaparak öğrenmelerini sağlar ve sadece gerektiği zaman yardımcı olur. Öğrencilerine her zaman cesaret verir ve destekleyicidir. Öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmeleri için her öğrencinin öğrenme yöntemine göre gereken kaynak ve materyali sunar. Öğrencilerine olumlu iletişim sayesinde güven verir ve öğrencileri rahatlıkla öğretmenlerine danışabilir. Öğretmen aynı zamanda iyi bir değerlendirici olmalıdır. Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca ve sonunda gösterdikleri performanslarla ilgili değerlendirmeyi yapar, hassasiyet içinde ve destekleyici bir tavırla öğrencilerine geri dönüt verir ve düzeltmeleri için fırsat sunar ve gerektiğinde yönlendirmelerde bulunur. Öğrencilerini takdir eder ve özgüven kazanmaları için her zaman destek olur.

Başarılı öğretmenler iletişim becerisi yüksek öğretmenlerdir ve meslektaşları ile bilgi ve görüş alışverişinde bulunur. Aynı zamanda velilerle ve okul çevresi ile de olumlu iletişim kurarlar. Öğretmenler kendi araştırmaları sonucunda öğrendikleri yeni öğretim stratejilerini ve elde ettikleri kaynak, kitap ve materyalleri meslektaşları ile paylaşır. Diğer öğretmenlerin de işlerinde etkili olmasında destekleyici ve yardımcı olurlar (Turner ve Bash, 1999).

2.2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerle karşılaştırıldığında özel bir meslek olduğu kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Toplumda her meslek grubunun üzerinde öğretmenlerin emeği vardır (Ayas, 2009). Bir eğitimci olarak öğretmen, öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçları için entelektüel kapasitelerini oluşturmada ve geliştirmede önemli bir rol oynar. Bu genç nesil, ulusun gelişimini sürdürmek için öncülük edeceğinden, onlara yüksek kaliteli bir öğrenme süreci sağlamak, ilgili kurumlar tarafından dikkate alınmalıdır (Daryanto, 2014). Öğretmenler eğitim sistemine direk etkisi olan ve bir eğitimin yapısının en önemli unsurlarıdır (Adib, 2017).

Öğretmenler eğitimin kalbidir. Eğitim sisteminin temelini öğretmenler oluşturduğu ve başarıyı sağlayanlar öğretmenler olduğu için onların gelişmesi, ilerlemesi, mesleki yeterliklerinin ve bilgi düzeylerinin daha da artması için her zaman desteklenmelidirler (Khoroshi, 2017). Öğretmenlik içsel kariyer değeri olan bir meslektir ve öğretmenler

mesleklerini gerçekleştirirken içgüdüsel olarak da hareket ettikleri için öğrencilerini motive etme konusunda oldukça iyidirler. Öğretme işini meslek edinmiş ve öğrencinin öğrenmesini sağlayan öğretmenlerin hem öğrenciler hem toplum için faydaları göz ardı edilemez (Coulthard ve Kyriacou 2002).

Eğitim sorumluluğunu almak denildiğinde, öğrencilere planlı, bilinçli, istekli, sevak ve onları düşünerek öğretmeyi sağlayan öğretmenler hatırlanır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki güvenli bağ her iki taraf için de önemlidir ve öğretmenin bunu sağlarken gösterdiği çaba keyfi değil profesyonel bir iştir. Öğretmenler her yaş grubundaki öğrencilerin ihtiyaçlarının bilincinde olur ve buna göre öğrencilerinin öğrenme sürecini destekler ve katkıda bulunur (Atjonen, 2015).

Öğretmenlik gelir elde etmeyi hedefleyen bir meslek değildir, öğretmenlik yaşadığı ülkenin ilerlemesine katkıda bulunan en önemli mesleklerden biridir. Öğretmenin gelişmesi ve ilerlemesi demek toplumun da ilerlemesi demektir. Öğretmen eğitim sisteminin merkezindedir. Bir toplumun, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve teknolojik alanlarda ilerlemesine verilen önem ne kadar büyükse bunları sağlayan öğretmenlere verilmesi gereken önem de o kadar büyük olmalıdır (Day, 2002). Öğretmenler çalıştıkları okulu iş yeri olarak değil öğrenme merkezi olarak görürler. Öğrenme sürecinin içinde yer alan herkesin öğretmenlerin bilgi ve desteğine ihtiyaçları vardır. Öğretimin ve öğretmenin kalitesini iyileştiren ve geliştiren öğretmenlerdir (Blandford, 2003).

Öğretmenler gençleri geleceğin bilgili ve kültürlü yetişkinleri olmaları için geleceğe hazırlarlar ve öğretmenler hata boyu öğrenme sürecine devam ettikleri için öğrendikleri her yeni bilgi ve becerinin öğrencilerine de katkıda bulunacağına inanırlar. Öğrencileri sadece bilgili ve kültürlü olarak değil aynı zamanda yaşadığı topluma hizmet eden, aile değerlerine sahip çıkan ve maneviyatı yüksek bireyler olarak yetiştirmeyi sorumluluk olarak almışlardır (Onnismaa, 2010). Danielson'a (2007) göre, öğretmenler bu kadar önemli rolleri üstlenmişken diğer meslek grupları ile karşılaştırıldığında onlar kadar prestijli ya da önemli değildir ve düşük statülü meslek olarak tanımlanabilmektedir.

Öğretmenlik mesleği statüsü tüm dünyada sık tartışılan bir konudur. Bir mesleğin statüsünü belirleyen ve genel olarak kabul edilen anlayış gelir ve saygınlıktır, bu yüzden bu fikirler göz önünde bulundurularak öğretmen statüsü konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Literatüre bakıldığında, bu iki kriterden daha çok saygınlık ön plana çıkmaktadır ve iki farklı bakış açısı tespit edilmiştir. Birincisi toplumun öğretmene gösterdiği saygı diğeri ise

öğretmenlerin meslek algısıdır. Gelir durumuna bakılmaksızın araştırmalarda saygınlık ilkesinin daha çok dikkat çekmesi öğretmenlerin toplum açısından önemini de yansıtmaktadır (Fwu & Wang, 2002).

2.2.2.4. Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği, bir öğretmenin bağımsız eğitim kararları alma derecesi olarak tanımlanabilir (Pearson ve Hall, 1993). Özerklik, genel anlamda kimseye bağımlı olmadan ve başkalarından etkilenmeden kendi görüşüyle hareket etme olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler için özerklik denildiğinde ise sınıfta bireysel hareket etme ve bağımsız olma olarak kavramsallaştırılmaktadır (Koestner ve Losier, 1996). Öğretmen özerkliği konusu daha çok iş doyumu, tükenmişlik ve motivasyon gibi alanlarda yapılan araştırmalar sürecinde ve sonucunda karşımıza çıkan bir konudur (Brunetti, 2001). Öğretmen özerkliğinin alanyazında farklı tanımlamaları vardır ve bu belirsizliğe de sebep olabilmektedir, geçmişte yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak yapılabilecek tanım öğretmenlerin kendi çalışma ortamlarını denetleme ve karar verme yetkisi olduğunda ya da olmadığında hissettikleri duygudur (Pearson ve Hall, 1993).

Özerklik öğretmenlikte kilit bir noktadır ve öğretmenlerin güçlü olmaları ve problemlerin çözümünü kolaylaştırmaları için önemlidir (Melenyzer, 1990). Smith'e (2003) göre, öğretmen özerkliğini mesleki gelişimle ilişkili olarak ele almak önemlidir ve öğretmen özerkliği en genel tanımı ile öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerinin kontrolünü ellerinde bulundurmaları ve kendilerini özgür hissetmeleridir.

Wilches'e (2007) göre, öğretmen özerkliği öğretmenlerin okulda bağımsızlık duygusu ve kendilerini ve derslerini ilgilendiren konularda kontrolünü kullanabilmesi olarak tanımlanabilir. Öğretmen özerkliğinin eskiye dayanan tanımında yabancılaşma adı altında öğretmen bağımsızlığı olarak görülmekteydi, yeni özerklik tanımını göre ise yabancılaşmaktan çok işbirliği ile hareket etmeyi ve profesyonel kararlar almayı ve tercihler yapmayı kapsar (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin sınıflarında ve okul ortamında bağımsız çalışmaları olarak ifade edilmektedir ve aynı zamanda meslektaşlarıyla esnek bir şekilde işbirliği içinde çalışmaları olarak da yorumlanmaktadır (Weick, 1976).

Öğretmenlerin mesleki özerkliği, okul programına ya da müfredata bağlı ancak sınıfta bireysel ve kendi kararları ile hareket etmeleri ve başkalarının fikirlerini dinlerken yine bu

fikirler arasında kişisel tercihlerini yapmaları olarak tanımlanır (Wermke ve H€ostf€alt, 2014). Bartfield ve diğ€erleri (2002), €ğretmen €zerkliğini, €ğretmenin kendi mesleki yeterliğine ve €ğrencilerinin ihtiyaçlarına g€re dersini şekillendirme €zg€rl€đ€ olarak tanımlamaktadırlar ve bunu gerç€ekleştiren işbirliği içinde karar alma süreci de önemlidir.

Eğitimde €zerklik kavramı; bireysel €zerklik, €ğrenen €zerkliği, mesleki €zerklik ve €rg€tsel €zerklik olarak farklı şekillerde ele alınabilir. Bireysel €zerklik, €ğretmenlerin €ğretimde kişisel yeterliklerine dayalı tercih hakkıdır. €ğrenen €zerkliği, €ğrencilerin €ğrenme sürecinde etkin ve €zg€r olabilmeleri ve kendi amaçlarını belirleyebilmeleri ile ilgilidir. Mesleki €zerklik, €ğretmenlerin çalışma ortamında yetkiye sahip olması ve hangi kararların uygun olduğuna karar verebilmeleridir. €rg€tsel €zerklik, okulun €ğretim programı ve b€tçenin kullanımı gibi konularda s€z sahibi olması olarak tanımlanmaktadır (Rudolph, 2006). €zerklik, €ğretmenler tarafından çalıştıkları okulda bir ihtiyaç ve istek olarak ve eğitimde merkezi bir yapı olarak kabul edilmektedir. €ğretmenlere g€re €zerklikler bir okulda aradıkları şartlardan biridir ve €ğretmenlerin iş doyumunu büyük ölç€de etkilemektedir (Strong ve Yoshida, 2014).

€ğretmenlik mesleği çok y€nl€ bir meslek olduğu için, €ğretmenlik €zerkliği farklı açılardan ele alınabilir. Bu konuda araştırma yapan birçok kişi €zerkliği m€fredat, program, ders işleyiş yöntem ve teknikleri ve mesleki gelişim gibi farklı alanlarda değerlendirmiştir. Ancak yine de asıl değerlendirilmesi gereken nokta €ğretmenin sınıfında kendini ne kadar €zerk hissettiği ile ilgilidir. Kavramsallaştırılması gereken konu €ğretmenin sınıf €zerkliği olmalıdır (Friedman, 1999). M€fredat €zerkliğine sahip olan €ğretmenler özellikle dersinin planlanmasında ve gerekli kaynak ve materyallerin seçiminde karar verme hakkına sahiptir. €ğretmenlerin kendini €zerk hissetmesi özellikle ders dışı g€revlerden kaynaklanan stresi azaltmada önemli bir rol oynar (Khmelkov, 2000).

Bir €ğretmen €zerkliği diğ€erlerinden izole olmak gibi ve mesleğine m€dahale edilmemesi olarak algılayabilir, başka bir €ğretmen ise meslektaşları ile işbirliği içinde çalışma ve sınıf içinde ve dışındaki g€revlerini bağımsız bir şekilde yerine getirme olarak tanımlayabilir. Bazı €ğretmenler ise yönetimi kendine ve mesleğine m€dahale etmesini €nlemek için bir araç olarak kullanabilir. Dolayısıyla, bu farklı açılardan bakıldığında €ğretmen €zerkliği tanımı yıllar geçtikçe alanyazında farklı algılara g€re tanımlanabilmektedir (Frase ve Sorenson, 1992).

Öğretmenlerin algıladığı şekliyle özerklik, öğretim yöntem ve tekniklerin seçimi, kaynakların ve materyallerin seçimi gibi konularla yani sınıf içinde sınırlı kalmaktadır, ancak öğretmenler müfredat ve program hazırlama gibi konularda okul yönetimi ile birlikte karar verirken de işbirliği halinde çalışmaya dayalı özerklik de görülmektedir (Willner, 1990).

2.2.2.5. Öğretmen Performansı Geribildirimi

Performans geribildirimi, beceri ve davranışın transfer edilmesini ya da sürdürülmesini desteklemek için süreçlere ve sonuçlara ilişkin bilgi sunma yöntemi” olarak tanımlanmakta bu yöntem işyerleri, kurumlar ve farklı eğitim ortamlarında personel eğitiminde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Montenson ve Witt, 1998). Sık ve sistematik performans ölçümü ve geri bildirim, düşük ve yüksek performans gösteren eğitimciler arasında ve bireysel bir eğitimcinin performansının farklı boyutları arasında ayırım yapan derecelendirmeler oluşturabilir (Garet, Wayne, Brown, Rickles, Song ve Manzeske, 2017). Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenin kapasitesi de en güncel koşullara ve paydaşların ihtiyaçlarına uyacak şekilde sürekli olarak yükseltilmeli, dolayısıyla onları bir eğitimci olarak gururlandırmalıdır (Daryanto,2014).

Öğretmenler de öğrenciler gibi yeni olumlu davranışları edinebilmek için düzenli, olumlu ve yapıcı dönütlere ihtiyaç duyarlar. Öğretmen yetiştirme alanlarında etkili öğretmenler yetiştirmek için uygun yöntemler geliştirilmeye çalışılmaktadır ancak yine de her öğretmene adaylığından itibaren geribildirim sağlanmalıdır. Öğretmenlere sağlanan geribildirim olumlu etkisi sadece öğretmenlerde değil en çok öğrenci başarılarında görülmektedir. (Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004).

Geribildirim öncelikle gözlemlere dayalı olarak yapılmalıdır daha sonrasında ise gözlem yapan kişinin dönütlerinin içeren bir belge şeklinde verilmelidir, denetleme süreci tamamen objektif, yapıcı ve sorunları çözümleyici bir tarzda olmalıdır. Öğretmenin kendini geliştirmesi ve eksik yönlerinin farkına varabilmesi için yapıcı eleştirilerde bulunmak önemlidir. Yapıcı dönüt, öğretmenin özgüveninin, özsaygısının ve motivasyonunun artmasını sağlar (Russell, 1994).

Öğretmenlerin çoğu geribildirim önemini farkındadırlar ve kendilerine yapılan yapıcı eleştirilere saygı göstermektedirler, çünkü bu sayede kendilerine değer verildiğini hissederler ve eksik yönlerini geliştirmeye çalışırlar (Neary, 2000). Öğretmenlere geribildirim sağlanırken kullanılan ifadeler, ses tonu ve nezaket öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmeleri

açısından önemlidir. Geribildirim amacının öncelikli olarak öğretmene yardımcı ve destek olma düşüncesi olduğu denetmen tarafından unutulmamalıdır. Aynı zamanda geribildirim sağlanırken yeteri kadar zaman ayrılması, özel bir görüşme şeklinde olması ve öğretmenin de kendini ifade edecek fırsatın sağlandığı bir ortam oluşturulması gerekmektedir (Hewson ve Little, 1998).

Öğretmenlerin performanslarını değerlendiren denetmenlerin mutlaka geribildirim konusunda eğitim almış olmaları gerekir. Bu konu ile ilgili birçok mesleki gelişim programı kaynak sağlamaktadır. Geribildirim ancak en doğru ve uygun şekilde verildiği taktirde öğretmenleri iyileştirmesi ve geliştirmesi beklenir (Dohrenwend, 2002).

Geribildirim süreci için birçok araştırmacı tarafından bahsedilen koşullar sağlanmazsa ve dönüt veren kişi yetersiz kalırsa öğretmenlerin mesleki gelişimi olumsuz yönde etkilenecektir ve hatalı ya da eksik yapmaya devam etmeleri kaçınılmaz olacaktır (Gersten, Vaughn, Deshler ve Schiller, 1997). Öğretmene geribildirim en iyi şekilde aktarılabilmesi için öncelikli olarak özel bir görüşmede detaylı ve açık bir şekilde ifade edilmesi ve dile getirilen her eleştirinin belli amaç ve kurallara göre yapılması gerekmektedir. Geribildirim ile ilgili en önemli hususlardan biri de geribildirim kesinlikle öğretmenin karakteri üzerinden değil performansını değerlendirmeye yönelik olmalıdır (Dohrenwend, 2002).

Okul yöneticisi öğretmenlere sunulan geribildirimi bir zorunluluk olarak görmemelidir , etkili bir okul müdürü öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişmesi ve iyileşmesi için geribildirim öneminin farkında olmalıdır. Geribildirim aynı zamanda yapıcı olduğu taktirde okul müdürü ve öğretmen arasında olumlu bir iletişim gelişmesini sağlar ve öğretmenin yöneticisine olan güvenini artırır ve bu olumlu etkileşim öğrencilerin başarısına da yansımaktadır. Okul müdürleri, öğretmenlerine geribildirim sağlarken birkaç hususu göz önünde bulundurmalıdır. Okul müdürü tarafından verilen dönüt uygulanabilir olmalıdır, birkaç tane öneride bulunmak yerine tercihi azaltmalıdır ve bu sayede öğretmenin daha hızlı düzeltme yapmasını sağlar. Okul müdürü her eleştirinin ya da övgünün mutlaka bir kanıtı olmasına dikkat etmelidir, tek kelime ile ifade etmemeli, neyi neden söylediğini örneklendirerek açıklamalıdır, ayrıca okul müdürleri tarafından öğretmenlerin eksik yönlerini tamamlayabilecekleri fırsatlar yaratılmalıdır (Jacob, 2016).

Geribildirim önemi büyük oranda kabul edilmektedir, ancak öğretmenlere sunulan geribildirimde oran, sıklık ve zamanlama gibi konularda tutasızlıklar da görülebilmektedir (Gray ve Smith, 2000).

Geribildirim en önemli noktalarından ikisi tıpkı öğrencilerde olduğu gibi sıklığı ve zamanlamasıdır. Doğru zamanda ve gereken sıklıkta verilen geribildirim gelişmeyi ve ilerlemeyi sağlar ve denetim yapacak olan kişilerin bu iki hususa dikkat etmeleri gerekmektedir. Gecikmeli yapılan geribildirim hataların düzeltilmesini ya da eksiklerin tamamlanmasını da geciktirecektir, bunun yanı sıra sadece geribildiri eleştiri anlamında düşünmek yerine bir öğretmene anında pekiştirme sağlama da önemlidir. Pekiştirilen davranışların öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki olumlu etkisi unutulmamalıdır (Van Houten, 1980).



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile veri toplama araçlarının uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel model, bir ya da birden fazla değişken arasında ilişkinin belirlendiği modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Bu araştırma özelinde, öğretmenlerin iş özellikleri algıları ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Uşak ilindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 1962 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, çalışma evreninden tabakalı tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen okullarda görev yapan öğretmenler arasından, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilen 376 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 376 öğretmene ait kişisel bilgiler Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60’ı kadın, %40’ı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların %90’ı lisans mezunu iken %10’unun lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin % 26’sı 1-10 yıl ;% 44’ü 11-20 yıl ve % 30’u 20 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir. Çalışılan okul sayısı değişkenine bakıldığında 1-2 okulda çalışanlar %15, 3-6 okulda çalışanlar %64 ve 7 ve üzeri okulda çalışanlar ise % 21 oranındadır. Ayrıca okulundaki öğretmen sayısı 1-28 olanlar %38, 29-39 olanlar %20 ve 40 ve üzeri olanlar %42 oranındadır. Mevcut okuldaki hizmet süresine bakıldığında ise mevcut okulunda 1-5 yıl arasında çalışanların oranı %52, 6-10 yıl arasında çalışanların oranı %27 ve 11-15 yıl arasında çalışanların oranı %21’dir.

Tablo 1. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	224	59,6
	Erkek	152	40,4
Yaş	20-30	57	15,2
	31-40	180	47,9
	41 ve üzeri	139	37,0
Eğitim Durumu	Lisans	338	89,9
	Lisansüstü	38	10,1
Kıdem Yılı	1-10	97	25,8
	11-20	165	43,9
	21 ve üzeri	114	30,3
Medeni Durum	Evli	322	85,6
	Bekar	54	14,4
Çalışılan Okul Sayısı	1-2	58	15,4
	3-6	241	64,1
	7 ve üzeri	77	20,5
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-28	141	37,5
	29-39	78	20,0
	40 ve üzeri	157	41,8
Mevcut Okuldaki Hizmet Süresi	1-5	195	51,9
	6-10	100	26,6
	11-15	81	21,5

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama sürecinde öğretmenlerin okul etkililik algılarını belirlemek amacıyla Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Taşkın ve Demirkasimoğlu (2015) tarafından uyarlanan Okul Etkililiği İndeksi kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş özellikleri algılarının ortaya çıkarılmasında ise Polat ve Özdemir (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeklere yönelik bilgiler, uyarlanma sürecinde yapılan analiz sonuçları ve bu çalışma için ilgili araçların geçerlilik ve güvenirlik değerleri aşağıda sunulmaktadır.

3.3.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özelliklerine ilişkin görüşlerini tespit edebilmek amacıyla kullanılan Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği, 35 madde ve 5 alt boyuttan (Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmen Rol ve Sorumlulukları, Öğretmenlik Mesleğinin Önemi, Öğretmen Özerkliği, Öğretmen Performansı Geribildirim) oluşmaktadır. Polat ve Özdemir (2018) tarafından geliştirilen ölçek, 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları şu şekilde hesaplanmıştır: [$\chi^2 /sd= 3.22$; GFI = .75; AGFI = .71; RMSEA= .07; CFI = .90; IFI=.90; NFI = .87]. Araştırmacılar ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach's Alpha katsayılarını hesaplamışlar, buna göre şu sonuçları elde etmişlerdir: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin birinci faktörü 11 madde içermektedir. Bu faktör öğretmen yeterlikleri olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .75 ile .54 arasındadır. Faktöre ait maddelerin madde toplam korelasyon değerleri ise .71 ile .58 arasında değişmektedir. Bu faktöre ait Cronbach's Alpha değeri ise .89 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin ikinci faktörü 7 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör Öğretmen Rol ve Sorumlulukları olarak isimlendirilmiştir. Bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri .62 ile .48 arasındadır. Bu faktöre ait madde toplam korelasyonları .70 ile .48 arasındadır. Faktöre ait hesaplanan güvenirlik değeri .88'dir. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin üçüncü faktörü 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör Öğretmenlik Mesleğinin Önemi olarak isimlendirilmiştir. Bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri .79 ile .52 arasındadır. Bu faktöre ait madde-toplam korelasyonları .70 ile .52 arasındadır. Cronbach's Alpha değeri ise .79'dur. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin dördüncü faktörü 9 madde içermektedir. Bu faktör Öğretmen Özerkliği olarak isimlendirilmiştir. Bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .43 arasındadır. Bu faktöre ait maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri .63 ile .40 arasındadır. Faktörün Cronbach's Alpha değeri ise .82 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin beşinci faktörü ise 4 madde içermektedir. Bu faktör Öğretmen Performansı Geribildirimi olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .38 arasındadır. Maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri ise .48 ile .46 arasındadır. Bu faktörün Cronbach's Alpha değeri ise .71 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da incelenen ölçeğin 35 madde ve 5 alt faktörlü yapısının uygulanabilir yapıda olduğu görülmüştür (Polat ve Özdemir, 2015).

Bu çalışma kapsamında da ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliliği için DFA, güvenirliği için ise Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA sonuçları şu şekildedir: [$\chi^2 = 1489.32$; $sd = 396$; $\chi^2/sd = 3.76$; $GFI = .82$; $AGFI = .82$; $RMSEA = .07$; $CFI = .98$; $NFI = .98$]. RMSEA değerinin 0,08'den küçük, GFI değerinin 0,80-0,89 aralığında, CFI değerinin ise 0,90'ın üzerinde olması beklenmektedir (Berberoğlu ve Uygun, 2012). Dolayısıyla bu değerler ölçeğin geçerliliğine işaret etmektedir. Ölçek güvenirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha sayıları ise şu şekildedir: Öğretmen Yeterlilikleri alt boyutu için .87, Öğretmen Rol ve Sorumlulukları alt boyutu için .81, Öğretmenlik Mesleğinin Önemi alt boyutu için .60, Öğretmen Özerkliği alt boyutu için .77, Öğretmen Performansı Geribildirim alt boyutu için .72 ve ölçeğin tamamı için .86. Bütün bu değerler incelendiğinde Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin bu çalışmada kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna karar verilmiştir (Kline, 2011) İlgili ölçeğin boyutları, boyutlarına ait maddeler ve bu çalışma için hesaplanan Cronbach's Alpha sayıları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin Boyutları ve Cronbach's Alpha Sayıları

Boyutlar	Boyut Maddeleri	Madde Sayıları	Cronbach's Alpha
Öğretmen Yeterlilikleri	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	11	.87
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	7	.81
Öğretmenlik Mesleği Önemi	19, 20, 21, 22	4	.60
Öğretmen Özerkliği	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	9	.77
Öğretmen Performansı Geribildirimi	32, 33, 34, 35	4	.71
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Toplam Ölçek		35	.86

3.3.2 Okul Etkililiği İndeksi:

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının belirlenmesi için Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Taşkın ve Demirkasımoğlu (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Etkililiği İndeksi kullanılmıştır. Ölçek 8 madde ve tek boyuttan oluşmakta olup 5'li

Likert tipindedir. Taşkın ve Demirkasımoğlu (2015) tarafından Türkçeye uyarlama sürecinde elde edilen DFA sonuçları: [$\chi^2 = 44.07$; $sd = 20$; $\chi^2/sd=2.2$; $GFI = .91$; $AGFI = .85$; $RMSEA = .10$; $CFI = .99$; $NFI = .97$] şeklindedir. Araştırmacılar Cronbach's Alpha katsayısını kullanarak ölçeğin güvenirlik katsayısını belirlemişlerdir ve .92 tutarlılık katsayısı elde etmişlerdir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları incelendiğinde Okul Etkililiği İndeksinin Türk kültüründe uygulanabilir yapıda olduğu görülmüştür (Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri bu araştırma için gerçekleştirilmiş DFA sonuçları şu şekilde elde edilmiştir; [$\chi^2 = 61.26$; $sd = 16$; $\chi^2/sd=3.82$; $GFI = .96$; $RMSEA = .08$; $CFI = .98$; $NFI = .98$]. RMSEA değerinin 0,08'den küçük, GFI değerinin 0,80-0,89 aralığında, CFI değerinin ise 0,90'ın üzerinde olması beklenmektedir (Berberoğlu ve Uygun, 2012). Dolayısıyla değerler ölçeğin geçerliliğine işaret etmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde örgütsel okul etkililiği ölçeğinin bu çalışmada da kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna karar verilmiştir (Kline, 2011).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada değişkenlere ait ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Okul etkililiği ile öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, okul kademesi (ilkokul-ortaokul), mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve çalışılan okul sayısı) açısından incelenmesinde varyans testleri (t-testi ve ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinde farkın kaynağını belirlemek için "TUKEY HSD" testi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde korelasyon analizi ve öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesinde ise hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliğin hesaplanması için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde basıklık/çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 3'te verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 3. Verilerin Çarpıklık Basıklık Katsayısı

Ölçek ve Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği	-,982	1,336
Öğretmen Yeterliliği	-1,245	-1,426
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	-1,055	,332
Öğretmenlik Mesleği Önemi	-1,925	,1802
Öğretmen Özerkliği	-,708	,119
Öğretmen Performansı Geribildirimi	-1,169	1,407
Okul Etkililiği Ölçeği	-,438	-,031

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve okul etkililiği ölçekleriyle toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmış, ilgili katsayıların +2 ile -2 arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca dağılım grafikleri incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin normal dağılıma işaret ettiği görülmüştür (George ve Mallery, 2001; Morgan, Leech ve Gloechner, 2011). Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde yapılan analiz sonuçları sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır.

4.1 Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Okul Etkililiği Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve okul etkililiğine yönelik betimsel istatistikleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 4. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
TOPLAM İŞ ÖZELLİKLERİ	376	4,48	,36
Öğretmen Yeterliliği	376	4,87	,26
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	376	4,41	,62
Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	376	4,74	,41
Öğretmen Özerkliği	376	3,96	,74
Öğretmen Performansı Geribildirimi	376	4,46	,54
OKUL ETKİLİLİĞİ	376	3,77	,75

Öğretmen algılarına göre, öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeğinden elde edilen genel ortalama ($\bar{X}=4,49$) iken, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri alt boyutları olan; öğretmen yeterliliği alt boyutunun ortalaması ($\bar{X}=4,88$), öğretmen rol ve sorumlulukları boyutunun ortalaması ($\bar{X}=4,41$), öğretmenlik mesleği önem boyutunun ortalaması ($\bar{X}=4,74$), öğretmen özerkliği boyutunun ortalaması ($\bar{X}=3,97$), öğretmen performansı geribildirimi boyutunun ortalaması ($\bar{X}=4,46$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeğinden elde edilen genel ortalama ve alt boyutların ortalamalarının, öğretmen özerkliği alt boyutu dışında genel olarak oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın öğretmen yeterlikleri alt boyutunda iken, en düşük ortalamanın ise öğretmen özerkliği alt boyutunda olduğu görülmektedir. Ölçeklere göre derecelendirme aralıkları (1,00 - 1,80 çok düşük, 1,81 – 2,60 düşük, 2,61 – 3,40 orta, 3,41 – 4,20 yüksek, 4,21 – 5,00 çok yüksek) olarak kabul edilmektedir. Öğretmen algılarına göre okul etkililiği ölçeğinden elde edilen

ortalama ise ($\bar{X}=3,78$) olarak belirlenmiştir. Ortalama puana bakılarak, öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2 Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri algılarının cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu, okuldaki kıdem ve çalışılan okul sayısı değişkenleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular alt başlıklar halinde detaylandırılmıştır.

4.2.1 Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 5'te öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
TOPLAM İŞ ÖZELLİKLERİ	Kadın	224	4,53	,32941	,02201	2,762	.006
	Erkek	152	4,42	,39486	,03203		
Öğretmen Yeterliliği	Kadın	224	4,90	,21609	,01444	2,561	.011
	Erkek	152	4,83	,30956	,02511		
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	Kadın	224	4,42	,63094	,04216	0,498	.619
	Erkek	152	4,39	,62096	,05037		
Öğretmenlik Mesleği Önemi	Kadın	224	4,81	,31206	,02085	3,933	.000
	Erkek	152	4,63	,50566	,04101		
Öğretmen Özerkliği	Kadın	224	4,02	,71588	,04783	1,853	.065
	Erkek	152	3,88	,76999	,06245		
Öğretmen Performansı Geribildirimi	Kadın	224	4,53	,48114	,03215	2,902	.004
	Erkek	152	4,36	,62025	,05031		

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği genel ortalama puanlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır (t:2,762, $p<.05$). Kadın öğretmenlerin

öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği genel ortalama puan algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,53), erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği genel ortalama puan algı düzeylerine ($\bar{X}$: 4,42) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği alt boyutu ortalama puanlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır (t:2,561, $p<.05$). Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği alt boyutu algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,91), erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği alt boyutu algı düzeylerine ($\bar{X}$: 4,83) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmenlik mesleğinin önem alt boyutu ortalama puanlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır (t:3,933, $p<.05$). Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmenlik mesleğinin önemi alt boyutu algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,82), erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmenlik mesleğinin önemi alt boyutu algı düzeylerine ($\bar{X}$: 4,63) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen performansı geribildirimi alt boyutu ortalama puanlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır (t:2,902, $p<.05$). Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen performansı geribildirimi alt boyutu algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,53), erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen performansı alt boyutu algı düzeylerine ($\bar{X}$: 4,36) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen rol ve sorumlulukları ve öğretmen özerkliği alt boyutları puanlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.2.2 Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 6’da öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD)

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Farkın Kaynağı	K T	Sd	K.O	F	p	Fark
TOPLAM İŞ ÖZELLİKLERİ	1-10(1)	97	4,41	,423	G. Arası	0,790	2	0,395	3,070	.048	2>1
	11-20(2)	165	4,53	,339	G. İçi	47,995	373	0,129			
	21 ve üzeri(3)	114	4,48	,323							
	Toplam	376	4,48	,360							
Öğretmen Yeterliliği	1-10	97	4,82	,335	G. Arası	0,364	2	0,182	2,716	.067	-
	11-20	165	4,90	,211	G. İçi	25,017	373	0,067			
	21 ve üzeri	114	4,88	,246							
	Toplam	376	4,87	,260							
Öğretmen Rol ve Sorumluluğu	1-10	97	4,25	,731	G. Arası	4,743	2	2,371	6,214	.002	3>1
	11-20	165	4,40	,641	G. İçi	142,351	373	0,382			
	21 ve üzeri	114	4,55	,456							
	Toplam	376	4,41	,626							
Öğretmenlik Mesleği Önemi	1-10	97	4,70	,466	G. Arası	0,272	2	0,136	0,806	.447	-
	11-20	165	4,76	,408	G. İçi	63,020	373	0,169			
	21 ve üzeri	114	4,73	,361							
	Toplam	376	4,74	,410							
Öğretmen Özerkliği	1-10	97	3,92	,778	G. Arası	3,207	2	1,604	2,954	.053	-
	11-20	165	4,06	,713	G. İçi	202,473	373	0,543			
	21 ve üzeri	114	3,85	,732							
	Toplam	376	3,96	,740							
Öğretmen Performansı Geribildirimi	1-10	97	4,37	,654	G. Arası	1,234	2	0,617	2,070	.128	-
	11-20	165	4,51	,493	G. İçi	111,201	373	0,298			
	21 ve üzeri	114	4,45	,516							
	Toplam	376	4,46	,547							

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği genel ortalama puanlarının kıdem yılı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır (F:3,070, $p<.05$). Kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği genel ortalama puan algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,53), kıdem yılı 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği genel ortalama puan algı düzeylerine ($\bar{X}$: 4,42) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen rol ve sorumlulukları alt boyutu ortalama puanlarının kıdem yılı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ($F:3,070$, $p<.05$). Kıdem yılı 21 ve üzerinde olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen rol ve sorumlulukları alt boyutu ortalama algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,56), kıdem yılı 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen rol ve sorumlulukları alt boyutu ortalama algı düzeylerine ($\bar{X}$: 4,25) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği, öğretmenlik mesleği önemi, öğretmen özerkliği ve öğretmen performansı geribildirim alt boyutları puanlarının kıdem yılı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F:2,716$, $p>.05$).

4.2.3 Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Mevcut Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 7’de öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının mevcut okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının mevcut okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD)

Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Farkın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Genel	1-5 yıl	195	4,46	,373	G. Arası	0,319	2	0,159			
	6-10 yıl	100	4,48	,358	G. İçi	48,466	373	0,130	1,227	,294	-
	11 yıl ve üzeri	81	4,54	,330							
	Toplam	376	4,48	,360							
Öğretmen Yeterliliği	1-5 yıl	195	4,87	,274	G. Arası	0,003	2	0,001			
	6-10 yıl	100	4,88	,240	G. İçi	25,378	373	0,068	0,021	,980	-
	11 yıl ve üzeri	81	4,87	,249							
	Toplam	376	4,87	,260							
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	1-5 yıl	195	4,30	,702	G. Arası	5,557	2	2,779			
	6-10 yıl	100	4,46	,541	G. İçi	141,537	373	0,379	7,323	,001	3>1
	11 yıl ve üzeri	81	4,60	,455							
	Toplam	376	4,41	,626							
Öğretmenlik Mesleği Önemi	1-5 yıl	195	4,72	,447	G. Arası	0,177	2	0,088			
	6-10 yıl	100	4,76	,393	G. İçi	63,116	373	0,169	0,522	,594	-
	11-15 yıl	81	4,76	,333							
	Toplam	376	4,74	,410							

Öğretmen Özerkliği	1-5 yıl	195	3,97	,751	G. Arası	0,288	2	0,144				
	6-10 yıl	100	3,92	,726	G. İçi	205,392	373	0,551	0,262	.770	-	
	11 yıl ve üzeri	81	4,00	,739								
	Toplam	376	3,96	,740								
Öğretmen Performansı Geribildirimi	1-5 yıl	195	4,47	,570	G. Arası	0,228	2	0,114				
	6-10 yıl	100	4,42	,543	G. İçi	112,206	373	0,301	0,379	.685	-	
	11 yıl ve üzeri	81	4,47	,497								
	Toplam	376	4,46	,547								

Tablo 7’de öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının aynı okuldaki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği genel ortalama puanlarının aynı okuldaki kıdem yılı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen rol ve sorumlulukları alt boyutu ortalama puanlarının aynı okuldaki kıdem yılı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ($F:7,323$, $p<.05$). Aynı okuldaki kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen rol ve sorumlulukları alt boyutu ortalama algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,61), aynı okuldaki kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen rol ve sorumlulukları alt boyutu ortalama algı düzeylerine ($\bar{X}$: 4,30) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği, öğretmenlik mesleği önemi, öğretmen özerkliği ve öğretmen performansı geribildirimi alt boyutları ortalama puanlarının aynı okuldaki kıdem yılı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.2.4 Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan t-Testinde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının eğitim durumuna göre farklılaşması (bağımsız örneklem grubu t testi)

Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Genel	Lisans	338	4,49	,35971	,01957	0,640	.511
	Lisansüstü	38	4,4519	,37216	,06037		
Öğretmen Yeterliliği	Lisans	338	4,8808	,26522	,01443	0,386	.700
	Lisansüstü	38	4,8636	,21215	,03442		
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	Lisans	338	4,4024	,63310	,03444	0,841	.401
	Lisansüstü	38	4,4925	,56336	,09139		
Öğretmenlik Mesleği Önemi	Lisans	338	4,7552	,39677	,02158	1,439	.158
	Lisansüstü	38	4,6316	,51247	,08313		
Öğretmen Özerkliği	Lisans	338	3,9829	,71769	,03904	0,911	.367
	Lisansüstü	38	3,8421	,92156	,14950		
Öğretmen Performansı Geribildirimi	Lisans	338	4,4660	,53715	,02922	0,233	.788
	Lisansüstü	38	4,4408	,64051	,10390		

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlik mesleği iş özellikleri algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

4.2.5 Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği genel ortalama puanlarının okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmenlik mesleği önemi alt boyutu ortalama puanlarının okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ($F:4,646$, $p<.05$). Okulundaki öğretmen sayısı 40 ve üzeri olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmenlik mesleği önemi alt boyutu ortalama algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,81), okulundaki öğretmen sayısı 29-39 arasında olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmenlik mesleği önemi alt boyutu ortalama algı düzeylerine ($\bar{X}$: 4,66) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Tablo 9

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD)

Öğretmenlik Mesleği					Farkın						
İş Özellikleri	Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Genel	28 ve daha az(1)	141	4,50	,362	G. Arası	0,159	2	0,080	0,611	.543	-
	29-39 (2)	78	4,49	,324	G. İçi	48,626	373	0,130			
	40 ve üzeri(3)	157	4,46	,376							
	Toplam	376	4,48	,360							
Öğretmen Yeterliliği	28 ve daha az(1)	141	4,85	,310	G. Arası	0,130	2	0,065	0,960	.384	-
	29-39 (2)	78	4,89	,191	G. İçi	25,251	373	0,068			
	40 ve üzeri(3)	157	4,89	,238							
	Toplam	376	4,87	,260							
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	28 ve daha az(1)	141	4,38	,692	G. Arası	0,112	2	0,057	0,144	.866	-
	29-39 (2)	78	4,42	,544	G. İçi	146,981	373	0,394			
	40 ve üzeri(3)	157	4,42	,604							
	Toplam	376	4,41	,626							
Öğretmenlik Mesleği Önemi	28 ve daha az (1)	141	4,70	,454	G. Arası	1,480	2	0,740	4,464	.012	3>2
	29-39(2)	78	4,66	,464	G. İçi	61,813	373	0,166			
	40 ve üzeri(3)	157	4,81	,322							
	Toplam	376	4,74	,410							
Öğretmen Özerkliği	28 ve daha az(1)	141	4,10	,649	G. Arası	5,844	2	2,922	5,454	.005	1>3
	29-39(2)	78	4,00	,774	G. İçi	199,836	373	0,536			
	40 ve üzeri(3)	157	3,82	,778							
	Toplam	376	3,96	,740							
Öğretmenlik Performansı Geribildirimi	28 ve daha az(1)	141	4,48	,531	G. Arası	0,085	2	0,042	0,140	.869	-
	29-39(2)	78	4,45	,497	G. İçi	112,350	373	0,301			
	40 ve üzeri(3)	157	4,44	,586							
	Toplam	376	4,46	,547							

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen özerkliği alt boyutu ortalama puanlarının okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır (F:5,454, p<.05). Okulundaki öğretmen sayısı 28 ve daha az olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen özerkliği alt boyutu ortalama algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,10), okulundaki öğretmen sayısı 40 ve üzeri olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen özerkliği alt boyutu ortalama algı düzeylerine ($\bar{X}$: 3,83) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği, öğretmen rol ve sorumlulukları ve öğretmen

performansı geribildirimini alt boyutları ortalama puanlarının okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.2.6 Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Algılarının Çalışılan Okul Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 10

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının çalışılan okul sayısı değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD)

Öğretmenlik Mesleği					Farkın						
İş Özellikleri	Okul Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Genel	1-2 (1)	58	4,41	,401	G. Arası	0,414	2	0,207	1,595	.204	-
	3-6 (2)	241	4,50	,362	G. İçi	48,371	373	0,130			
	7 ve üzeri (3)	77	4,50	,317							
	Toplam	376	4,48	,361							
Öğretmen Yeterliliği	1-2 (1)	58	4,80	,304	G. Arası	0,646	2	0,323	4,867	.008	3>1
	3-6 (2)	241	4,87	,276	G. İçi	24,735	373	0,066			
	7 ve üzeri(3)	77	4,94	,120							
	Toplam	376	4,87	,260							
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	1-2 (1)	58	4,26	,681	G. Arası	1,605	2	0,803	2,058	.129	-
	3-6 (2)	241	4,43	,612	G. İçi	145,489	373	0,390			
	7 ve üzeri(3)	77	4,46	,616							
	Toplam	376	4,41	,626							
Öğretmenlik Mesleği Önemi	1-2 (1)	58	4,65	,563	G. Arası	0,526	2	0,263	1,562	.211	-
	3-6 (2)	241	4,75	,366	G. İçi	62,767	373	0,168			
	7 ve üzeri(3)	77	4,75	,403							
	Toplam	376	4,74	,410							
Öğretmen Özerkliği	1-2 (1)	58	3,95	,785	G. Arası	0,474	2	0,237	0,431	.650	-
	3-6 (2)	241	3,99	,710	G. İçi	205,206	373	0,550			
	7 ve üzeri(3)	77	3,90	,803							
	Toplam	376	3,96	,740							
Öğretmen Performansı Geribildirimini	1-2 (1)	58	4,37	,596	G. Arası	0,488	2	0,244	0,813	.444	-
	3-6 (2)	241	4,47	,547	G. İçi	111,947	373	0,300			
	7 ve üzeri(3)	77	4,48	,510							
	Toplam	376	4,46	,547							

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği genel ortalama puanlarının çalışılan okul sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği alt boyutu ortalama puanlarının okuldaki çalışılan okul sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ($F:4,867$, $p<.05$). Çalıştıkları okul sayısı 7 ve üzeri olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği alt boyutu ortalama algı düzeyleri ($\bar{X}$: 4,94), çalıştıkları okul sayısı 1-2 olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği alt boyutu ortalama algı düzeylerine ($\bar{X}$: 4,80) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği öğretmen rol ve sorumlulukları, öğretmenlik mesleği önemi, öğretmen özerkliği ve öğretmen performansı geribildirim alt boyutları puanlarının çalışılan okul sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.3 Okul Etkililiği İndeksinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Okul Etkililiği algılarının cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu, okuldaki kıdem ve çalışılan okul sayısı değişkenleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular alt başlıklar halinde detaylandırılmıştır.

4.3.1 Okul Etkililiği Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 11’de öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11.

Okul etkililiği genel ortalamasının cinsiyete göre farklılaşması (bağımsız örneklem grubu t testi)

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul	Kadın	224	3,77	,789	,053	-0,052	.958
Etkililiği	Erkek	152	3,78	,706	,057		

Tablo 11’de görüldüğü üzere, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlere göre okul etkililiği indeksi algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek maksadıyla yapılan

bağımsız örneklem t-Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.3.2 Okul Etkililiği Algılarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de okul etkililiği genel ortalamasının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12.

Okul etkililiği genel ortalama ve alt boyutlarının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD)

					Farkın						
	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Okul Etkililiği	1-10	97	3,67	,832	G. Arası	1,609	2	0,804	1,410	.245	-
	11-20	165	3,83	,711	G. İçi	212,734	373	0,570			
	21 ve üzeri	114	3,78	,747							
	Total	376	3,77	,756							

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği genel ortalama puanlarının kıdem yılı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.3.3 Okul Etkililiği Algılarının Mevcut Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 13’de okul etkililiği genel ortalamasının mevcut okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır

Tablo 13.

Okul etkililiği genel ortalama ve alt boyutlarının mevcut okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşması (ANOVA- Tukey HSD)

					Farkın						
	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Okul Etkililiği	1-10	195	3,78	,756	G. Arası	3,979	2	1,990	3,528	.030	3>2
	11-20	100	3,65	,776	G. İçi	210,363	373	0,564			
	21 ve üzeri	81	3,94	,705							
	Total	376	3,78	,756							

Öğretmenlerin okul etkililiği indeksi genel ortalama puanlarının aynı okuldaki kıdem yılı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır (3,528, $p < .05$). Okuldaki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği genel ortalama puanları ($\bar{X}$: 3,94), okuldaki kıdem yılı 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği genel ortalama puanlarına ($\bar{X}$: 3,65) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

4.3.4 Okul Etkililiği Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 14’de okul etkililiği genel ortalamasının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14

Okul etkililiği genel ortalamasının öğrenim durumuna göre farklılaşması (bağımsız örneklem grubu t testi)

Öğrenim Durumu		N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Etkililiği	Lisans	338	3,8114	,72691	,03954	1,992	0,053
	Lisansüstü	38	3,4967	,94283	,15295		

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği genel ortalama puanlarının öğrenim durumu faktörüne göre farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.3.5 Okul Etkililiği Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 15’te okul etkililiği genel ortalamasının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır

Tablo 15.

Okul etkililiği algısının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları (Tukey HSD)

Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	Fark Kay.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
28 ve daha az	141	3,86	,661	G. Arası	1,910	2	0,955	1,677	.188	-
29-39	78	3,69	,830		212,433	373	0,570			
40 ve üzeri	157	3,74	,792							
Toplam	376	3,78	,756							

Tablo 15'te görüldüğü üzere öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği genel ortalama puanlarının okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.3.6 Okul Etkililiği Algılarının Çalışılan Okul Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 16'da okul etkililiği genel ortalamasının çalışılan okul sayısı değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16.

Okul etkililiği algısının okuldaki çalışılan okul sayısına göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları (Tukey HSD)

Çalışılan Okul Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	Fark Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
1-2	58	3,63	,849	G. Arası	1,490	2	0,745	1,306	.272	-
3-6	241	3,81	,705		212,853	373	0,571			
7 ve üzeri	77	3,77	,829							
Toplam	376	3,77	,756							

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği genel ortalama puanlarının çalışılan okul sayısı faktörüne göre farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.4. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 17'de öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri genel ortalamaları ve alt boyutları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikler ve okul etkililiği arasındaki ilişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi) (N:376)

	1	2	3	4	5	6	7
Toplam İş Özellikleri(1)	1	,636**	,723**	,574**	,780**	,682**	,407**
Öğretmen Yeterliliği(2)		1	,494**	,520**	,193**	,395**	,159**
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları(3)			1	,373**	,283**	,378**	,262**
Öğretmenlik Mesleğinin Önemi(4)				1	,244**	,388**	,202**
Öğretmen Özerkliği(5)					1	,449**	,364**
Öğretmen Performansı						1	,356**
Geribildirimi(6)							1
Okul Etkililiği(7)							

** . Korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği genel puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir ($r:0,407$, $p<.01$). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri genel ortalama algı düzeyleri arttıkça, okul etkililiği algı düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen yeterliliği alt boyutu ortalama puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeydedir ($r:0,159$, $p<.01$). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri öğretmen yeterliliği alt boyutu algı düzeyleri arttıkça, okul etkililiği algı düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen rol ve sorumlulukları alt boyutu ortalama puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeydedir ($r:0,262$, $p<.01$). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri öğretmen rol ve sorumlulukları alt boyutu algı düzeyleri arttıkça, okul etkililiği algı düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmenlik mesleği önemi alt boyutu ortalama puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeydedir ($r:0,202$, $p<.01$). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri öğretmenlik mesleği önemi alt boyutu algı düzeyleri arttıkça, okul etkililiği algı düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen özerkliği alt boyutu ortalama puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir ($r:0,364$, $p<.01$). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri öğretmen özerkliği alt boyutu algı düzeyleri arttıkça, okul etkililiği algı düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeği öğretmen performansı geribildirim alt boyutu ortalama puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir ($r:0,356$, $p<.01$). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri öğretmen performansı geribildirim alt boyutu algı düzeyleri arttıkça, okul etkililiği algı düzeyleri de artmaktadır.

4.5. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Tablo 18’de, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri alt boyutlarının okul etkililiğini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları yer almaktadır

Tablo 18.**Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri alt boyutlarının okul etkililiğini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları**

Yordayıcı Değişkenler	Okul Etkililiği									
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	β	t	β	t	β	t	β	t	β	T
Model 1										
Öğretmen Özerkliği	0,364	7,568*	0,256	4,885*	0,240	4,551*	0,239	4,515*	0,236	4,448*
Model 2										
Öğretmen Performansı Geribildirimi			0,240	4,576*	0,204	3,730*	0,197	3,482*	0,205	3,584*
Model 3										
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları					0,117	2,294*	0,110	2,083*	0,127	2,265*
Model 4										
Öğretmenlik Mesleğinin Önemi							0,027	0,509	0,046	0,808
Model 5										
Öğretmen Yeterliliği									-0,054	-0,901
R ²	0,133		0,179		0,190		0,191		0,193	
ΔR^2	0,133		0,046		0,011		0,001		0,002	
F	57,272*		40,635*		29,153*		21,886		17,662	

*p<.001

Tablo 18 incelendiğinde, Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri alt boyutları olan Öğretmen Özerkliği, Öğretmen Performansı Geribildirimi, Öğretmen Rol ve Sorumlulukları, Öğretmenlik Mesleği Önemi ve Öğretmen Yeterliliği değişkenlerinin okul etkililiğini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre; ortaya çıkan 5 modelli nihai yapının bağımlı değişkeni yordama düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bağımsız değişkenler, bağımlı değişkendeki varyansın toplam %19.3'ünü açıkladığı görülmektedir ($F=17,662$; $p<.001$; $R^2=0,193$).

Sıralı hiyerarşik modeller tek tek incelendiğinde ise;

Model 1'de yer alan Öğretmen Özerkliği bağımsız değişkeninin, okul etkililiği bağımlı değişkenindeki varyansın %13.3'ünü açıkladığı görülmektedir ($F=57,272$; $p<.001$, $\Delta R^2=0,133$). Model 2'de yer alan Öğretmen Performansı Geribildirimi bağımsız değişkeninin ise, okul etkililiği bağımlı değişkenindeki varyansı açıklama düzeyi %4.6'dır ($F=40,635$; $p<.001$, $\Delta R^2=0,046$). Model 3'te yer alan bağımsız Öğretmen Rol ve Sorumlulukları değişkeni tek başına, okul etkililiği bağımlı değişkeninde varyansın %1.1'ini açıklamaktadır ($F=29,153$; $p<.001$, $\Delta R^2=0,011$). Model 4'te yer alan Öğretmenlik Mesleği Önemi ($F=21,886$; $p<.001$, $\Delta R^2=0,001$) ve Model 5'te yer verilen Öğretmen Yeterliliği ($F=17,662$; $p<.001$, $\Delta R^2=0,002$) bağımsız değişkenlerinin ise okul etkililiği bağımlı değişkeni yordama düzeyi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri algılarının okul etkililiği üzerinde ne derecede rol oynadığını belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda önce betimsel istatistikler yapılmış, öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve okul etkililiğinin demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sonrasında ise değişkenler arası ilişkiler korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizleri ile belirlenmiştir. Aşağıda araştırma bulgularına ilişkin tartışmalar başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Okul Etkililiği Değişkenlerinin Ortalamalarına Yönelik Tartışma

Çalışmanın ilk sorusuna yönelik bulgular, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulgular, öğretmenlik mesleğinin meslek özelliklerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın öğretmenlik yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğinin önemi alt boyutunda, en düşük ortalama puanın ise öğretmenlik özerkliği, öğretmen performansı geribildirim ve öğretim rolleri ve sorumlulukları alt boyutudur. Polat (2017), öğretmenlik mesleğinin meslek özellikleri alt boyut puan ortalamaları açısından benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenlerin kendilerini yeterli hissettiklerini ancak özerk hissetmediklerini belirtmiştir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğinin meslek özelliklerinin en yüksek ortalamasına sahip alt boyutu öğretmenlik yeterliliğidir. Mc Clelland (1993), belirli bir durumda kişinin iş hayatındaki başarısının veya başarısızlığının temelinde yeterlilik olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen yeterliliği ile ilgili diğer çalışmalara göre, alan bilgisi, araştırma becerileri, müfredat baskınlığı, yaşam boyu öğrenmeye olumlu tutum, sosyal yeterlilik, iletişim becerileri, empati yeteneği, bilim ve teknolojiyi takip etme gibi özellikler genel öğretmen yeterlikleri olarak kabul edilmektedir (Hannon, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin genel olarak pedagojik alan bilgisine ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerilere sahip oldukları söylenebilir.

Diğer alt boyutlara göre ortalama puanı en yüksek olan diğer alt boyut ise öğretmenlik mesleğinin önemidir. Öğretmenlik mesleğinin statüsü tüm dünyada sıkça tartışılan bir konudur. Bir mesleğin statüsünü belirleyen genel kabul görmüş anlayış, gelir ve prestijdir. Literatüre baktığımızda prestij daha çok ön plana çıkmakta ve iki farklı bakış açısı tespit edilmiştir. Birincisi toplumun öğretmene gösterdiği saygı, diğeri ise öğretmenin meslek

algısıdır. Geliri ne olursa olsun, araştırmalarda saygınlık ilkesinin daha fazla dikkat çekmesi, öğretmenlerin toplum açısından önemini de yansıtmaktadır (Fwu ve Wang, 2002). Nitekim Ulutaş (2017), öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin statüsünün ve gelirinin düşük olduğunu düşündüklerini bulmuştur. Türkiye'de öğretmenlik mesleği algısı düşük olsa da öğretmenlerin mesleğe verdikleri önemin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bunun nedeni öğretmenlik mesleğinin duygusal emek gerektiren doğası ile ilgili olabilir.

Araştırmamızda puan ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalama puanlar öğretmenlik özerkliği, öğretmenlik performansı geribildirim ve öğretmenlik rolleri ve sorumlulukları alt boyutundadır. Literatürde Türkiye'de ve yurt dışında öğretmenlik özerkliği ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında müfredat, öğrencilerin değerlendirilmesi ve kaynak kullanımı açısından okullara en az özerklik sağlayan ülkelerden biridir. Derslerin belirlenmesinde, ders içeriklerinin oluşturulmasında ve ders kitaplarının seçiminde Türkiye'de okullara veya öğretmenlere söz hakkı tanınmamıştır. Öğretmen özerkliği davranışları branş değişkenine göre öğretim süreci özerkliği ve program özerkliği açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilere göre derslerini uyarlama konusunda daha fazla yetki ve özgürlük istedikleri görülmektedir (Garvin, 2007; OECD,2011; Öztürk, 2012; Pearson ve Hall, 1993; Strong, 2012). Öğretmenler sınırlı özerklik düzeylerinin öğretmenlik mesleğinin prestijini kaybetmesine neden olduğunu düşünmekte ve üzüntülerini dile getirmektedirler (Özaslan, 2015). Daha önceki araştırmalara dayanarak ulaşabileceğimiz sonuçlardan biri, öğretmenlerin kendilerini özerk hissetmedikleri durumlarda müfredat ve ders içeriğinin ön planda olduğudur. Kendini özerk hissetmeyen öğretmenlerin okul etkililiğine nasıl katkı sağlayabileceği tartışmalı bir konudur. İkinci şüpheli konu, öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilmesi, eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmaları ve özerk hareket etmeleri gerektiğidir.

Ortalaması en düşük olan diğer alt boyut ise öğretim performansı geribildirimidir. Ulusal TALIS raporuna göre Türkiye genç bir öğretmen nüfusuna sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu kırk yaşın altındadır. Öğretmenler genellikle okul müdürleri tarafından değerlendirildiklerini ve değerlendirmeler sonucunda maddi ödül, maaş artışı veya meslekte ilerleme gibi mesleği daha çekici kılacak değişiklikler gibi herhangi bir geri bildirim almadıklarını belirtmişlerdir (TALIS, 2010). Öğretmenlerin aldıkları dönütler onları motive etmekte, daha istekli ve gayretli çalışmakta ve kendilerine değer verildiğini hissettirmektedir ancak geribildirim almadıkları takdirde öğretmenlerin okulun etkililiğine katkı sağlayabileceklerini söylemek mümkün değildir. Okulların toplumun değişen ihtiyaçlarına

cevap verebilmesi ancak politika ve uygulamaların yenilenmesiyle mümkün olabilir. Okullar toplumu ayakta tutan dinamik taşlar olduğundan, görevlerini sürekli yerine getirebilmeleri için okullar etkin hale getirilmeli, sürekli iyileştirilmeli ve güçlendirilmelidir (Cafoglu, 1996). Sonuç olarak öğretim performansı dönütünün öğretmenlerin performanslarının artırılması ve desteklenmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin iş özelliklerinin alt boyutlarından en düşük ortalamaya sahip olan boyut öğretmen rolleri ve sorumluluklarıdır Benzer şekilde Meriç ve Erdem'in (2020) öğretmenlik rol ve boyutlarının algılanma düzeyinin düzeyi bu şekildedir. Eurydice'in (2008) raporuna göre görene ilişkin bütünle ilgili kişilerden de beklenen son model öğrencilik mesleğinde önemli bir seçime sahiptir. Bu durum iyileştirme rollerini ve sorumluluklarını tam ve etkili bir şekilde etkilememelerine neden olabilir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda okul etkililiğinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ancak bazı çalışmalarda etkililik kavramının alt boyutlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Oral (2005) çalışma bulgularına göre ilköğretim okul yönetiminin ve öğretmenlerin okul etkililiği algıları okul müdürü, öğretmenler ve eğitim ortamı boyutları açısından orta düzeyde olduğunu, ancak öğrenciler ve veliler boyutlarına göre düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kaya (2015) araştırma sonuçlarına göre okul etkililiğine yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları ele alındığında en etkili boyut okul yöneticisi boyutu iken en az etkili boyut okul çevresi ve veli boyutudur. Sevimli (2015) öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlere göre en etkili boyutlar ise sırasıyla öğretmen, okul ortamı ve okul yöneticisi boyutudur. Alanyazında elde edilen sonuçlardan yola çıkarak bir okulun etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerin başında okul yönetimi ve öğretmenlerin geldiği söylenebilir.

5.2. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikler ölçeği genel ortalama puan algı düzeyleri erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin iş özellikler ölçeği genel ortalama puan algı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Boyutlar tek tek ele alındığında kadın öğretmenlerin “öğretmen yeterliliği”, “öğretmenlik mesleğinin önemi” ve

“öğretmen performansı geribildirimini” algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Polat’ın (2017), çalışma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında “öğretmen yeterlilikleri”, “öğretmen özerkliği” ve “öğretmen performansı geribildirimini” boyutlarını kadın öğretmenlerin algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Şeker, Deniz ve Görgen (2005) ve Talışık’ın (2016) çalışmalarında elde edilen bulgular da mevcut çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. İlgili çalışmalar ve mevcut çalışma birlikte değerlendirildiğinde “öğretmen yeterliliği” ve “öğretmen performansı geribildirimini” boyutlarına yönelik algıların kadın öğretmenlerde daha yüksek çıkması toplumsal algı bakımından kadınların öğretmenlik mesleğine daha yatkın olduğu düşüncesiyle açıklanabilir. Bu durum, kadınların bu meslekte kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlıyor olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlik mesleğinin iş özellikler ölçeği genel ortalama puanlarının mesleki kıdem yılı faktörüne göre farklılaşmasına yönelik bulgular istatistiksel olarak anlamlıdır. Kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel algıları kıdem yılı 1-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri alt boyutları tek tek incelendiğinde ise mesleki kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmen algılarına göre “öğretmen rol ve sorumlulukları” boyutu mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olan öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Diğer boyutlar açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Polat (2017), araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem açısından ele alındığında öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri algılarının “öğretmen yeterlilikleri”, “öğretmen rol ve sorumlulukları”, “öğretmen özerkliği” ve “öğretmen performansı geribildirimini” boyutlarında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler açısından anlamlı bir fark görülmüştür. Meriç ve Erdem’in (2020) çalışma sonuçlarına göre, mesleki kıdem faktörüne göre kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” ile “Öğretmen Performansı Geribildirimini” algıları, mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği genel ortalama puanlarının okuldaki hizmet süresi faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir. Boyutlar açısından ele alındığında aynı okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin “öğretmen rol ve sorumlulukları” algıları hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir. Öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin öğretmen algılarına göre diğer alt boyutları ortalamaları okuldaki hizmet süresi faktörü açısından değerlendirildiğinde

istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Sünbül (1996), öğretmen rol ve sorumlulukları arasında sınıf yönetiminin yanı sıra aile üyeliği, mesleki ustalık ve güven unsurlarının olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla çalışma sonucunda elde edilen bu bulgudan yola çıkarak aynı okulda geçirilen sürenin artmasıyla birlikte öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının arttığı ve çalıştıkları okulu daha çok benimsedikleri ve sahiplendikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri genel ortalama ve alt boyutlarının öğrenim durumu faktörüne göre farklılaşmasını gösteren bulgular anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Polat'ın (2017) çalışma sonuçlarına göre öğrenim durumu faktörü açısından ele alındığında “öğretmenlik mesleği önemi” ve “öğretmen özerkliği” alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları farklılık göstermektedir, lisansüstü mezunu öğretmenlerin her iki boyutta da algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği genel ortalama puanlarının okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir. Boyutlar açısından değerlendirildiğinde ise okuldaki öğretmen sayısı 40 ve üzeri olan öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin önemi” alt boyutu algı düzeyleri, okuldaki öğretmen sayısı 29-39 olan öğretmenlerin algı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, “öğretmen özerkliği” boyutu açısından bakıldığında okuldaki öğretmen sayısı 28 ve daha az olan öğretmenlerin algı düzeyleri okuldaki öğretmen sayısı 40 ve üzeri olan öğretmenlere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Polat'ın (2017), çalışma sonuçlarına göre okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özellikleri algıları genel olarak ve boyutlar tek tek incelendiğinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ölçeği genel ortalama puanlarının çalışılan okul sayısı faktörüne göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı değildir. “Öğretmen Yeterliliği” alt boyutu açısından ele alındığında ise öğretmen görüşlerine göre çalıştıkları okul sayısı 7 ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeylerinin çalıştıkları okul sayısı 1-2 olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat'ın (2017) çalışması sonucu elde ettiği bulgulara göre, çalışılan okul sayısı 7 ve üzeri olan öğretmenlerin “öğretmen yeterliliği” alt boyutu algı düzeyleri çalışılan okul sayısı 5-6 olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin farklı okullarda deneyim elde ettikçe kendilerini daha yeterli hissettiklerini söylemek mümkündür.

5.3. Okul Etkililiğinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği genel ortalama puanları cinsiyet faktörüne göre değerlendirildiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Alanyazında birçok çalışmada okul etkililik düzeyine ilişkin öğretmen algılarına göre cinsiyet faktörü açısından farklılık göstermediği saptanmıştır (Atçioğlu ve Köse, 2018; Durukan, 2015; Yılmaz, 2015). Boyutları tek tek ele alarak cinsiyet faktörü açısından değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Oral (2015), cinsiyet değişkenine göre “öğrenciler” boyutu açısından erkek öğretmenlerin algıları daha yüksek çıkmıştır. Duranay (2005) çalışması sonucunda göre erkek öğretmenlerin okul etkililiğinde “okul yöneticisi” boyutunu kadın öğretmenlerden daha etkili bulduklarını saptamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde ise okul etkililiği açısından cinsiyet faktörünün öğretmen görüşlerine göre fark yaratmadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları kıdem yılı değişkenine göre okul etkililiğine yönelik algıların değişmediğini göstermiştir. Okul etkililiği konusunda yapılan çalışmalarda da mesleki kıdemin öğretmen görüşlerinde farklılık yaratmadığı görülmüştür (Çevrik, 2022; Yılmaz, 2015). Bu durumda mesleki kıdemin okul etkililiği algısında bir değişiklik yaratmadığını söyleyebiliriz, ancak bazı çalışmalarda ise anlamlı farklılıklar görülmüştür. Çakır (2021) çalışma sonuçlarına göre mesleki kıdem 16-20 yıl olan öğretmenlerin okul etkililik düzeyi algıları, mesleki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aksu (2021) mesleki kıdem değişkenine göre elde ettiği bulgular sonucunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı kidede sahip olan öğretmenlere göre okul etkililiği algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kidede değişkenine göre anlamlı farklar bulunan Ermeýdan (2019) bulguları sonucunda mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin, 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kidede sahip öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, 21 yıl üzeri mesleki kidede sahip öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki kidede sahip olan öğretmenlere göre okul etkililiği algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bahsedilen çalışmalara göre mesleki kıdem arttıkça okul etkililiği algı düzeyinin arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği genel ortalama puanları okuldaki hizmet süresi faktörüne göre değerlendirildiğinde okuldaki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul etkililiği algılarının okuldaki hizmet süresi 11-20 yıl arası olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucundan farklı olan

alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçlarına göre hizmet süresi öğretmenlerin okul etkililiği algılarında farklılık yaratmamaktadır (Çakır, 2021; Çevrik, 2022; Ermeydan, 2019).

Araştırma bulguları öğrenim durumu faktörüne göre okul etkililiğine yönelik algıların değişmediğini göstermiştir. Çalışma bulguları öğrenim durumu açısından bulgulara yönelik alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çakır, 2021; Çevrik, 2022; Ermeydan, 2019; Sezgin, 2018; Tural, 2019; Yalçın, 2019). Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrenim durumu faktörünün öğretmenlerin okul etkililiği algılarında farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre okul etkililiğine yönelik öğretmenlerin algılarının değişmediğini göstermiştir. Atış'ın (2020) araştırma sonucuna göre okul etkililiği algısının okuldaki öğretmen sayısı faktörü açısından okul ortamı, öğrenci ve veli boyutları açısından diğer boyutlara göre algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarının çalışılan okul sayısı faktörüne göre farklılaşmamaktadır. Tural'ın (2019) araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin çalışma süreleri açısından okul etkililiği algılarında bir farklılık elde edilememiştir.

5.4. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkilere ve Okul Etkililiğinin Yordanmasına Yönelik Tartışma

Araştırmada öğretmenlik mesleği meslek özellikleri ölçeği genel puanları ile okul etkililik algı düzeyleri arasındaki en yüksekten en düşüğe doğru korelasyon katsayıları öğretmenlik özerkliği, öğretmenlik performansı geri bildirimi, öğretmenlik rol ve sorumlulukları, öğretmenlik mesleğinin önemi şeklindedir. ve öğretmen yeterliliği. Ayrıca öğretmenlik mesleği meslek özellikleri alt boyutlarının okul etkililiğini yordama düzeyine göre en yüksekten en düşüğe doğru bakıldığında aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Meriç ve Erdem (2000), öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik özerkliği ve öğretmen performansı dönüt alt boyutlarının özverili çalışmanın anlamlı yordayıcıları olduğunu, öğretmen rolleri ve sorumlulukları ile öğretmenlik mesleğinin önemi alt boyutlarının ise özverili çalışmanın anlamlı yordayıcıları olmadığını bulmuşlardır. Başka bir çalışmada ise özerklik ve dönüt alt boyutlarının öğretmenlerin işten keyif almalarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir

(Mavi,2015). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin özelliklerinin öğretmen performansı ile ilgili değişkenler üzerinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, öğretim özerkliği okul etkililiği ile en yüksek ilişkiye sahiptir. Ayrıca okul etkililiğinin en güçlü yordayıcı değişkenidir. Öğretmenlerin kendi yöntemlerini planlama, materyallerini öğrencilerinin ihtiyaç ve özelliklerine göre seçme ve bunları sınıfta uygulama hakları açısından eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenlere kararlarda tam yetki verilmelidir. (Eurydice 2008). Buradan hareketle öğretmenlerin özerklik alanları arttıkça performanslarının arttığını ve kendi potansiyellerini daha etkin kullandıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca, öğretim performansının artmasıyla okul etkililiğinin artması beklenebilir. Diğer bir deyişle, lise etkililiği öğretmenlerin mesleklerinde özerk olmalarının doğal sonucu olarak düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul etkililiği üzerindeki ikinci önemli rol, öğretim performansı geri bildirimine aittir. Daryanto (2014), diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmenin kapasitesinin en güncel koşullara ve paydaşların ihtiyaçlarına uygun olarak geri bildirimlerle sürekli artırılması ve bu sayede bir eğitimci olarak gurur duymaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Can (2006), öğretmenlerin liderliğini geliştirmenin ve gelişimleri hakkında geri bildirim vermenin okul liderinin en önemli rolleri arasında olduğunu vurgulamıştır. Bu kadar net bir okul ortamında öğretmenlerin daha stratejik ve hedef odaklı davranışlar sergilemeleri beklenir. Okul müdürlerinden alınan geri bildirimler sayesinde bu davranışların okul etkililiğini artırmada büyük rolü olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul etkililiği ile ilgili üçüncü önemli alt boyut öğretmenlik rolleri ve sorumluluklarıdır. Harrison ve Killion'a (2007) göre öğretmenlerin okul içinde ve dışında birçok rolü ve sorumluluğu vardır. Sınıfta bir dersten sonra öğretmen, öğrencilerin fikirlerini paylaşmalarına ve uygulamalarına izin verir, onları gözlemler ve ardından geri bildirimde bulunur, öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırır ve gerekli kaynakları sağlar. Öğretmen uzmandır, müfredatın farkındadır, akıl hocasıdır ve öğretmen öğrenme ve gelişmeden asla vazgeçmeyen bir öğrencidir. Bu bağlamda Sünbül (1996), etkili bir öğretim sürecinin öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını nasıl yerine getirdikleri ve potansiyellerini nasıl kullandıklarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerinin okul etkililiği üzerinde önemli rol oynadığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlik yeterliliği ve öğretmenlik mesleğinin önemi alt boyutları okul etkililiği ile en düşük ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, her iki değişken de okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları değildir. Moghtadaie ve Taji'ye (2018) göre literatürde öğretim yeterliliği bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Blandford (2003), öğretmenlerin okullarını bir öğrenme merkezi olarak gördüklerini ve öğretmenlik mesleğinin bir gereği olarak öğretmenlerin eğitimin kalitesini iyileştirdiğini ve geliştirdiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlik yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğinin önemi zaten öğretmenlik mesleğinin doğasında olduğundan okul etkililiğinin yordayıcıları olmaması normal karşılanabilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ile okul etkililiği arasında önemli ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle öğretim özerkliği, öğretim performansı geri bildirimi ve öğretimin rol ve sorumlulukları alt boyutları okul etkililiği üzerinde önemli rol oynamaktadır. Buna bağlı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmaktadır.

6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliklerinin öğretmenlik özerkliği, öğretmenlik performansı geribildirim ve öğretmenin rol ve sorumlulukları olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre okulun etkililiğini artırmak için özellikle öğretmenlerin kendilerini özerk hissetmedikleri durumlarda özerkliğin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca mesleklerini daha isteyerek ve verimli bir şekilde devam ettirebilmeleri için ihtiyaç duydukları geri bildirimleri sağlamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra müfredat ve ders içeriği oluşturma gibi öğretmenlerin kendilerini en az özerk hissettikleri durumlarda her öğretmenin kendi görüşünü ifade edebildiği bir sistem geliştirilebilir. Öğretmenlerin özerkliğinin güçlendirilmesi için öğretmenlerin okul ve ülke düzeyinde siyasi karar süreçlerinde yer almaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra yenilikçi okul yaşamının gerektirdiği becerilere uyum sağlamaları için öğrenmeden vazgeçmemeleri beklendiğinden, kendi mesleki gelişimlerine destek sağlanması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmen rol ve sorumlulukları alt boyutunda 11 yıl ve üzeri aynı okulda çalışan öğretmenlerin algıları, 1-5 yıl aynı okulda çalışanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda okula yeni gelen öğretmenlere o okuldaki örgüt kültürü ve okul iklimi içerisinde öğretmene düşen rol ve sorumluluklara ilişkin normlar hakkında oryantasyon eğitimi verilebilir. Yine çalışmada öğretmen özerkliği boyutunda 28 ve daha az öğretmen bulunan okullardaki algı, 40 ve üzeri öğretmen bulunan okullardaki algıya göre daha yüksek çıkmıştır. Başka bir ifadeyle kalabalık okullarda öğretmenlerin özerklik algısının düşük çıktığı görülmüştür. Dünya genelinde daha az öğrenci ve öğretmenin bulunduğu butik okullara yönelimin son yıllarda arttığı da göz önüne alınırsa, okullardaki öğrenci ve öğretmen sayılarını düşürmeye yönelik politikalar güçlendirilebilir. Bulgular, öğretmen yeterliliği alt boyutunda 7 ve üzeri okulda çalışan öğretmenlerin, 1-2 okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu durum farklı okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini

daha yeterli hissettiğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlere seminer dönemlerinde farklı okulları deneyimleme fırsatı sunulabilir. Dikkat çekici bir bulgu da öğretmen özerkliğinin hem korelasyon analizinde hem de regresyon analizinde okul etkililiği üzerinde önemli bir rol oynadığına yöneliktir. Bu nedenle eğitim politikalarında öğretmen özerkliğini geliştirecek uygulamalara odaklanan çalışmalara yer verilebilir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma ilkökul ve ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışma farklı eğitim seviyeleri ile yapılabilir. Öte yandan bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlik özerkliği, öğretim performansı dönütleri ve öğretim rolleri ve sorumlulukları konularında daha detaylı çalışmalar yapılabilir. Özellikle diğerlerinden düşük ortalama sahip olan öğretmen özerkliği konusu ele alınarak bu düşüklüğün sebeplerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada okul etkililiğine yönelik ortalama yüksek olmasına rağmen, bazı sorunların olduğuna işaret etmektedir. Bu anlamda okul etkililiğinin istenilen düzeyde olmamasının altında yatan nedenlerin araştırıldığı, buna yönelik çözüm önerilerinin geliştirildiği farklı çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Adegbemile, O. (2011). Principals' competency needs for effective schools' administration in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 2(4), 15-23.
- Adib, Y., Fathiazar, E., & Arefnadj, S. (2017). Professional Identity of Teachers from the Perspective of Student Teachers of Farhangian University of East Azerbaijan Province. *Research in Teacher Education (RTE)*, 1(1), 147-162.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Akbal, N. (2008). *Etkili Okulun Oluşmasında Okul Yöneticilerin Etkin İletişim Becerileri* (Büyükçekmece Örneği) Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları İle Duygusal Emeklerinin Okul Etkililiğini Yordama Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aldemir, Ceyhan. (1993) "Örgütsel Etkinlik". *MPM Verimlilik Dergisi*, cilt:1,sayı:4,124-143.
- Aldrich, H. E., & Martinez, M. A. Many are Called, but Few are Chosen: An Evolutionary Perspective for the Study of Entrepreneurship
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and special education*, 17(2), 86-95.
- Altschuld, J. W., & Zheng, H. Y. (1995). Assessing the effectiveness of research organizations: An examination of multiple approaches. *Evaluation Review*, 19(2), 197-216.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity In Context: Update To The Social Psychology Of Creativity. Hachette, UK. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=a8aWDwAAQB&oi=fnd&pg=PP1&ots=OlFD3fOGsf&sig>
- Ashraf, G. (2012). A Review on the Models of Organizational Effectiveness: A Look at Cameron's Model in Higher Education. *International education studies*, 5(2), 80-87.
- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşan, Ö. (2000). İş Özellikleri Modelinde Kritik Psikolojik Hallerin Aracılık Rolünün Test Edilmesine Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(2), 103-119.

- Atcioğlu, E., & Köse, A. (2018). The relationship between the levels of teachers' and administrators' work engagement and the effectiveness of the schools. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 915-947.
- Atılkan, N. (2019). *Okul Müdürünün Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Atış, D., (2020). *Okul Etkililiği ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atjonen, P. (2015). The importance of the teaching profession in 21st century Finland. *Edukacija*, 133(2), 5-23
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 69-75.
- Balcı, Ali.(2013) *Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*, Pegem Yayınları, Ankara
- Barnard, C. I. (1968). *The functions of the executive*. Harvard university press (Vol. 11). <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=W9BsFQf834wC&oi=fnd&pg=PA38&ots>
- Barfield, A., Ashwell, T., Carroll, M., Collins, K., Cowie, N., Critchley, M., ... & MC, R. (2001). Exploring and defining teacher autonomy. *Forthcoming. In Developing Autonomy, Proceedings of the College and University Educators. Conference, Shizuoka, Japan. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching*
- Battisti, F. L. (1999). Teaching Music the Leadership Component: In the first article of the new series "Grand Masters", Frank L. Battisti argues that leadership is a necessary quality for music teachers if music education is to thrive. *Music Educators Journal*, 85(6), 38-50.
- Becherer, R. C., Morgan, F. W., & Richard, L. M. (1982). The job characteristics of industrial salespersons: Relationship to motivation and satisfaction. *Journal of Marketing*, 46(4), 125-135.
- Beşir, F.H. (2019).*Örgütsel değerlerin okul etkililiğine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Beşkese, B (2019) *An Examination Of Steam Teacher Competencies*, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Bilgiç, R. (2008). İş özellikleri kuramı: Geniş kapsamlı gözden geçirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 66-77.
- Blandford, S. (2004). *Professional development manual: A practical guide to planning and evaluating successful staff development*. Pearson Education.
- Botha, R. J. (2010). School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30(4).605-620.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). Estimating The Effect Of Leaders On Public Sector Productivity: *The Case Of School Principals NBER Working Paper No. 17803*.
- Brief, A. P., & Aldag, R. J. (1975). Employee reactions to job characteristics: A constructive replication. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 182.
- Brookover, W. (1982). Creating effective schools: An in-service program for enhancing school learning climate and achievement. *Learning Publications, Inc., PO Box 1326, Holmes Beach, FL 33509*
- Brophy, J. E. (1973). Stability of teacher effectiveness. *American Educational Research Journal*, 10(3), 245-252.
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. *New York: Longman. (Vol. 4)*.
- Bruce, W. M., & Blackburn, J. W. Balancing Job Satisfaction & Performance: *A Guide For Human Resource Professionals*.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların Güçlendirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 549-556.
- Cameron, K. S. (1981). Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities. *Academy of Management Journal*, 25-47.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 356-373
- Chandler, G. N. (1996). Business similarity as a moderator of the relationship between pre-ownership experience and venture performance. *Entrepreneurship theory and practice*, 20(3), 51-65.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and Psychological Distress among Trainee Secondary Teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209

- Cheser, R. N. (1998). The effect of Japanese Kaizen on employee motivation in US manufacturing. *The international journal of organizational analysis*
- Cheng, Y. C. (1996). School effectiveness and school-based management: *A mechanism for development (Vol. 1)*. Psychology Press
- Coelho, F., & Augusto, M. (2010). Job characteristics and the creativity of frontline service employees. *Journal of Service Research*, 13(4), 426-438.
- Coleman, P. (1993). Seeking the Levers of Change: Participant Attitudes and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 59-83.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*, 1995 update. Northwest Regional Education Laboratory.
- Coulthard, M., & Kyriacou, C. (2002). Does teaching as a career offer what students are looking for. *The crisis in teacher supply: Research and strategies for retention*, 29-57.
- Cowen, R. (2012). *Socrates was right? Teacher education systems and the state*. World Yearbook of Education 2002: Teacher Education-Dilemmas and Prospects, 1.
- Creemers, B., Reynolds, D., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. Routledge.
- Çakır, E., (2021). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çakır, R., & Kesme, C. (2018). Examination of Vocational High Schools' Effectiveness Levels in Terms of European Union Project Numbers. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2341-2351.
- Çevrik, M., (2022). *Okul Etkililiğinde Karizmatik Liderlik ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Uşak.
- Çiftçi, K. (2019) *Ortaokul Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri İle Okul Etkililiği Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Erzurum İli), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 431-442.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.

- Daryanto, E. (2014). Individual characteristics, job characteristics, and career development: a study on vocational school teachers' satisfaction in Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 698-702.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational leadership*, 41(5), 14-20.
- Demirkasımoğlu, N., & Taşkın, P. (2015). Yetenek Yönetiminin Örgütsel Etkililik İle İlişkisi Özel Öğretim Kurumları Örneği. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 268-285
- Dohrenwend, A. (2002). Serving Up the Feedback Sandwich.
- Döş, İ., (2013). *Etkili okul*, Can N. (Ed.), Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ankara: Pegem Yayınları
- Durukan, H., (2015). *Okulların Etkililiği Bağlamında Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi Gaziantep İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Ekinci, H., & Yılmaz, A. (2002). Kamu Örgütlerinde Yönetimsel Etkinliğin Artırılması Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (19), 35-50.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 97-111.
- Ermeydan, M., (2019). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Algılanan Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ezgin Rehber, H. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri açısından müfettişlerden rehberlik beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Evertson, C. M. (1980). Predictors of Effective Teaching in Junior High Mathematics Classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 11(3), 167-78.
- Fallon T and Brinkerhoff R O (1996), "Framework for Organizational Effectiveness", paper presented at the American Society for Training and Development International Conference.
- Federman, M. (2006). Essay: Towards an effective theory of organizational effectiveness.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, E. N. (2005). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.
- Frase, L. E., & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *Nassp Bulletin*, 76(540), 37-43.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel psychology*, 40(2), 287-322.
- Friedman, E. (1999). Validity Studies. *Educational And Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Frisby, W. (1986). Measuring the organizational effectiveness of national sport governing bodies. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11(2), 94-99.
- Fwu, B. J., & Wang, H. H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224
- Garet, M. S., Wayne, A. J., Brown, S., Rickles, J., Song, M., & Manzeske, D. (2017). The Impact of Providing Performance Feedback to Teachers and Principals. *NCEE 2018-4001. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Genç, G.A., (2021). *Proje Okullarında Algılanan Örgütsel Destek, Okul Etkililiği Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Giresun İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Georgopoulos, B. S., & Tannenbaum, A. S. (1957). A study of organizational effectiveness. *American sociological review*, 22(5), 534-540.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 466-476.
- Ghani, M. F. A. (2014). Development of effective school model for Malaysian school. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 19(10), 1334-1346
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and policy in schools*, 8(1), 1-36.
- Goodman, P. S., Atkins, R. S., & Schoorman, F. D. (1983). On the demise of organizational effectiveness studies in K. Cameron, D. Whetten, *Organizational effectiveness: a comparison of multiple models*.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: Frameworks for judgement.
- Gray, M. A., & Smith, L. N. The qualities of an effective mentor from the student nurse's perspective:® findings from a longitudinal qualitative study. *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1542-1549.

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1974). *Diagnosis of Jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects*. INSTITUTION Yale Univ., New Haven, Conn. Dept. of Administrative.
- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1-12.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355
- Hannon, J. (2009). Breaking down online teaching: Innovation and resistance. *Educational Technology*, 25(1), 14-29.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership*, 65(1), 74.
- Heilman, S. C., & Kennedy-Phillips, L. (2011). Making Assessment Easier With the Organizational Effectiveness Model. *About Campus*, 15(6), 29-32.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement
- Hewson, M. G., & Little, M. L. (1998). Giving Feedback in Medical Education. *J Gen Intern Med*, 13, 111-116
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating Motivational, Social, and Contextual Work Design Features: A Meta-Analytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356
- Hunter, P. E. (2006). Viability of the job characteristics model in a team environment: Prediction of job satisfaction and potential moderators.
- Ingersoll, R. (2004). Four myths about America's teacher quality problem. *GSE Publications*, 29, 1-33
- Jacob, J.(2016). Undergraduate radiology teaching in a UK medical school: a systematic evaluation of current practice. *Clinical radiology*, 71(5), 476-483
- Jarvenpaa, S. L., & Leidner, D. E. (1999). Communication and trust in global virtual teams. *Organization science*, 10(6), 791-815.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD

- Judge, W. Q. (1994). Correlates of organizational effectiveness: A multilevel analysis of a multidimensional outcome. *Journal of Business Ethics*, 13(1), 1-10.
- Juhdi, N., & Hamid, A. Z. A. (2009). Job Satisfaction And Teaching Role Attributes Of Instructors In Higher Learning Institutions Of Malaysia. *Unitar e-Journal*, 5(2), 1.
- Klitgaard, R. E., Hall, G., & Schools, A. T. U. E. (1973). Edrs Price Descriptors
- Kanji, G. (2012). *Total quality management: proceedings of the first world congress*. Springer Science & Business Media
- Kanter, R. M., & Summers, D. V. (1994). Doing well while doing good: Dilemmas of performance measurement in nonprofit organizations and the need for a multiple-constituency approach. *Public sector management: Theory, critique and practice*, 220-236
- Karslı, M (2004) *Yönetmelik Etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaşlı, M. (2011). İş özellikleri modelinin otel işletmelerinde uygulanabilirliğine yönelik bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 159-174.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). The social psychology of organizations. *New York*, Vol. 2, p. 528. Wiley.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kelloway, E. K., & Barling, J. (1991). Job characteristics, role stress and mental health. *Journal of occupational psychology*, 64(4), 291-304.
- Khan, F. Yusoff, R. M., & Khan, A. (2014). Job demands, burnout and resources in teaching a conceptual review. *World Applied Sciences Journal*, 30(1), 20-28.
- Khmelkov, V. T. (2000). *Developing professionalism: effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy*. University of Notre Dame.
- Khoroshi P, Nasr AR, Mirshah Jafari SE, Mosapoor N (2017). Investigating the approach of training a worthy teacher based on Educational Documents of the Islamic Republic of Iran, quarterly. *Journal of Rahbord Farhang* 10(7):163-186.
- Kirk, D. J, & Jones, T. L. (2004). *Effective schools*. Tersedia
- Kocabaş, İ. (2004). Eğitim yönetiminde kıyaslama (benchmarking) yöntemi. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 3-9.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (1996). Distinguishing reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality*, 64(2), 465-494.

- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of research*, 1(4), 29-33
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Üsküdar ilçesi örneği) Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- LaPointe, M., & Davis, S. H. (2006). Effective Schools Require Effective Principals. *Leadership*, 36(1), 16.
- Leithwood, K., & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 143-144.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational research*, 52(3), 309-339
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*.
- Lezotte, L.W., & Snyder, K.M. *What effective schools do?* Solution Tree Press. United States of America; 2011
- Loyce, O. C., & Victor, A. A. (2017). Principals' Application of Instructional Leadership Practices for Secondary School Effectiveness in Oyo State. *Online Submission*, 13(1), 32-44.
- Lunenburg, F. C. (2011). Motivating by enriching jobs to make them more interesting and challenging. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1-11.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- Marrow, A. J., Bowers, D. G., & Seashore, S. E. (1967). *Management by participation: Creating a climate for personal and organizational development*. Harper & Row
- Marsden, D. B. (2005). *Relations between teacher perceptions of safe and orderly environment and student achievement among ten better-performing, high-poverty schools in one Southern California elementary school district*. Pepperdine University
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. ASCD.
- McClelland, D.C., 1993. The Concept of Competence in Spencer, L.M. and Spencer, B.C., 1993. *Competence at Work*. John Wiley & Son. New York
- Melenyzer, B. J. (1990). *Teacher Empowerment: The Discourse, Meanings and Social Actions of Teachers*

- Meriç, E., & Erdem, M. (2020). Prediction Of Professional Commitment Of Teachers By The Job Characteristics Of Teaching Profession. *Theory & Practice*, 26(2), 449-494.
- Moghtadaie, L., & Taji, M. (2018). Explaining the requirements for teachers development based on professional competencies approach. *Educational Research and Reviews*, 13(14), 564-569.
- Montgomery, B. M., & Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in Teachers of Family and Consumer Sciences: Factors Contributing to Educational Decision Making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 29(2).
- Moore, K. D. (2014). *Effective instructional strategies: From theory to practice*. Sage Publications
- Morgeson, F. P., Delaney-Klinger, K., & Hemingway, M. A. (2005). The Importance of Job Autonomy, Cognitive Ability, and Job-Related Skill for Predicting Role Breadth and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 399-406
- Mortenson, B. P., & Witt, J. C. (1998). The use of weekly performance feedback to increase teacher implementation of a prereferral academic intervention. *School Psychology Review*, 27(4), 613-627.
- Mortimore, P. (1998). *The Road to Improvement: Reflections on School Effectiveness* (Vol. 2). Taylor & Francis
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School effectiveness and school improvement*, 4(4), 290-310
- Mott, P. E. (1972). *The Characteristics of Effective Organizations*, Harper & Row. New York
- Naumescu, A. K. (2008). Science Teacher Competencies in a Knowledge Based Society. *Acta Didactica Napocensia*, 1(1), 25-31.
- Neary, M. (2000). *Teaching, assessing and evaluation for clinical competence: A practical guide for practitioners and teachers*. Nelson Thornes
- Niyazi, C. A. N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Oghojafor, B. E. A., Muo, F. I., & Aduloju, S. A. (2012). Organisational Effectiveness: Whom and what do we believe?. *Advances in management and applied economics*, 2(4), 81.
- Oral, Ş., 2005. *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi* (Batman İli Örneği) Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ostroff, C., & Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational effectiveness and efficiency. *Academy of management Journal*, 36(6), 1345-1361.

- Özmen, F. ve Kolay, Y. (2004). Öğrenci ailelerinin okuldaki çocuklarının eğitimiyle ilgilenme durumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgenel, M., & Koç, M. H. (2020). An Investigation On The Relationship Between Teachers'occupational Commitment And School Effectiveness. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 494-530.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education—Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, 26(3), 694-703.
- Parker, S. K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: the roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of applied psychology*, 83(6), 835.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pennings, J. M., & Goodman, P. S. (1976). A Framework of Organizational Effectiveness.
- Polat, Ş., & Özdemir, M. (2018). Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeğinin (ÖMiÖÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 428-446.
- Polat, Ş., (2017). *İş Özellikleri, İş-Yaşam Dengesi Ve Meslekten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Price, J. L. (1972). The study of organizational effectiveness. *The sociological quarterly*, 13(1), 3-15
- Price, J. L., & Mueller, C. W. (1986). *Absenteeism and turnover of hospital employees*. JAI press.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1979). Effective Schools-A Review. *Elementary School Journal*, 79, 193-223
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial Construct Validation of the Teaching Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-78.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management science*, 29(3), 363-377.

- Rem, R. W., & Vandenberg, R. J. (1995). The Critical Psychological States: An Underrepresented Component in Job Characteristics Model/Research. *Journal Of Management*, 21(2), 279-303.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (Eds.). (1992). *School Effectiveness*. A&C Black.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2002). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Routledge
- Rieley, J. B. (1993). The circular organization: how leadership can optimize organizational effectiveness. *National Productivity Review*, 13(1), 11-19.
- Robbins, P., & Alvy, H. B. (2003). *The principal's companion: Strategies and hints to make the job easier*. Corwin Press.
- Robbins, S. P., & Barnwell, N. (2006). *Organisation theory: Concepts and cases*. Pearson Education Australia
- Robbs, B., & Broyles, S. J. (2012). Learning from the Best: A Study of the Growth, Goals and Methods of Exemplary Teachers. *Journal of Advertising Education*, 16(2), 5.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*.
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Russell, T. (1998). *Effective feedback skills*. Kogan Page Publishers
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 1-29.
- Sagor, R., & Barnett, B. G. (1994). *The TQE Principal: A Transformed Leader*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado, revista de curriculum y formacion del profesorado*, 15(3), 9-26.
- Sammons, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. B & MBC Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB, England, United Kingdom
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher education and special education*, 27(4), 396-407.
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International journal of educational research*, 13(7), 691-706

- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. (2004). *Core concepts of organizational behavior*. John Wiley & Sons Incorporated
- Scott, W. R. (1977). Effectiveness of organizational effectiveness studies. *New perspectives on organizational effectiveness*, 63, 95.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Sevimli, E. (2015). *Denizli ilindeki okulların etkililik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sezgin, E., (2018). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Algılarına Göre Entelektüel Sermaye İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2007). *Nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning*. Washington Office of Superintendent of Public Instruction
- Sivri, H. (2011). *School effectiveness*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Smith, R. C. (2003). *Teacher education for teacher-learner autonomy*. In Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia (CD-ROM). Edinburgh: IALS, University of Edinburgh. Retrived from: http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf
- Spencer, L. M., McClelland, D., & Spencer, S. (1997). Competency assessment methods. *What works: assessment, development, and measurement*, 1, 1-36.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1, 3-15.
- Strong, L. E., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.
- Sünbül, A . (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 8 (8), 597-608.
- Şeker, H., Deniz, S., & Gorgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 42(42), 237-253.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi araştırma raporu*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı* (Etkili Okullar).

- Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. (4. Baskı) Ankara: Pegem A.
- Talışık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 1-14.
- Taylor, G. (2015). Hackman and oldham's job characteristics model. *Teaching Business & Economics*, 19(2), 7.
- Tesluk, P. E., & Mathieu, J. E. (1999). Overcoming roadblocks to effectiveness: Incorporating management of performance barriers into models of work group effectiveness. *Journal of applied Psychology*, 84(2), 200.
- Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do To Improve Instruction and Achievement in All Schools*. A Project of the Learning First Alliance [and] A Leadership Brief
- Tosun, M. (1982). Örgütsel Etkililik: Bütünleştirici Bir Yaklaşım. Yönetim Psikolojisi II. Ulusal Sempozyumu (1981), *TODAİE yayınları*: 401, 13-15.
- Travis, M. P. (2002). Turning to One Another: Simple Conversations to Restore Hope to the Future, by Margaret J. Wheatley. *Journal of Catholic Education*, 6(1), 126-129.
- Trismen, D. A. (1976). *A Descriptive and Analytic Study of Compensatory Reading Programs*. Final Report. Volume II.
- Troyer, L., Mueller, C. W., & Osinsky, P. I. (2000). Who's The Boss?. *Work And Occupations*, 27(3), 406-427.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Turgut, T. (2013). Başarı hedef yönelimleri ve iş özelliklerinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki katkıları. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 42(1).
- Tural, H., (2019). *Okul Çevre İlişkileri Ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Turan, S. (2008). Eğitim felsefesi ve çağdaş eğitim sistemleri. *Eğitim sosyolojisi ve felsefesi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını*, (973), 71-92.
- Turner, M., & Bash, L. (1999). *Sharing Expertise In Teacher Ed*. Bloomsbury Publishing.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483
- Usman, M. U. (2002). *Becoming a Professional Teacher*. PT. Teens Rosdakarya. Bandung
- Ünüvar, T. G. (2006). *An integrative model of job characteristics, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior*. Doktora Tezi, ODTU Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van Houten, R. (1980). *Learning through feedback: A systematic approach for improving academic performance*. Human Sciences Press
- Van Merriënboer, J. J., & Brand-Gruwel, S. (2005). The Pedagogical Use of Information and Communication Technology in Education: A Dutch Perspective
- Vinitwatanakhun, M. W. (1998). *Factors Affecting Organizational Effectiveness Of Nursing Institutes In Thailand*. Doctoral dissertation, The National Institute of Development Administration.
- Wagner, T. (2003). *Making the grade: Reinventing America's schools*. Routledge
- Wallin, J. (2003). Improving school effectiveness. *ABAC Journal*, 23(1).
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of curriculum studies*, 46(1), 58-80
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88
- Westbrook, J. D. (1982). *Considering the Research: What Makes an Effective School?*.
- Wijaya, C., & Rusyan, T. (1992). Ability Elementary Teachers In Learning Process. PT. Teens Rosda paper. Bandung
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 245-275
- Willner, R. G. (1990). *Images of the future now: Autonomy, professionalism, and efficacy*. Doctoral dissertation, Fordham University.
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., & Minor L. C. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8(2), 45-57.
- Yagız, M. S. (2016). *İlkokulların Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Yalçın, A., (2019). *Okullardaki Stratejik Planlamanın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık algıları ile okulların etkililik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem
- Yuchtman, E., & Seashore, S. E. (1967). A system resource approach to organizational effectiveness. *American sociological review*, 891-903.
- Zheng, W., Yang, B., & McLean, G. N. (2010). Linking organizational culture, structure, strategy, and organizational effectiveness: Mediating role of knowledge management. *Journal of Business research*, 63(7), 763-771.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The journal of educational research*, 90(2), 103-110

8. EKLER

8.1. Ölçek Kullanım İzinleri

Fwd: Ölçek İzni



ŞEFİKA ÖZERDEM <[redacted]>

15:33



Kime:

Android için [Outlook](#) edinin

From: Şule Polat <[redacted]>

Sent: Saturday, March 28, 2020 5:24:16 PM

To: ŞEFİKA ÖZERDEM <[redacted]>

Subject: Re: Ölçek İzni

Sevgili Şefika; öncelikle ölçeği kullanman beni çok sevindirir. Çok sevdiğim arkadaşımın öğrencisi olman da beni ayrıca sevindirir. takıldığın zorlandığın, sormak istediğin bir konu olursa her zaman arayabilirsin. sevgiler

Dr. Şule POLAT

ŞEFİKA ÖZERDEM <[redacted]> şunları yazdı (28 Mar 2020 16:04):

Değerli Hocam;

Ben Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisiyim (Danışman Hocam Dr. Seval KOCAK). Tez çalışmamda kullanmak üzere "Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği"ne ihtiyaç duymaktayım. "Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği" adlı çalışmanıza atıf yapmak koşuluyla ölçeği kullanmama izin verirsiniz ve izin vermeniz durumunda ölçeği gönderebilirsiniz çok sevinirim hocam.

Saygılarımı sunar, İyi çalışmalar dilerim

Şefika ÖZERDEM

Uşak Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Fwd: Ölçek İzni



ŞEFİKA ÖZERDEM <[redacted]>

15:35



Kime:

Android için [Outlook](#) edinin

From: Nihan Demirkasimoglu <[redacted]>
Sent: Friday, April 10, 2020 5:57:03 PM
To: ŞEFİKA ÖZERDEM <[redacted]>
Subject: Re: Ölçek İzni

Şefika merhaba,

Ölçeği kullanmandan memnuniyet duyarız ancak ölçeği bizim geliştirmedığımızı, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığımızı hatırlatmak isteriz.

Ölçeğin maddelerini ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını aşağıdaki adreste yer alan makalede bulabilirsin. Kolaylıklar dileriz.

<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28.demirkasimoglu.pdf>

*Nihan Demirkasımoğlu
 Doç. Dr.
 Hacettepe Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü
 06800 Beytepe/ANKARA*

—
*Nihan Demirkasimoglu
 Associate Professor
 Hacettepe University
 Faculty of Education
 Department of Educational Sciences
 06800 Beytepe/Ankara - TURKEY*

8.2.Ölçekler

8.2.1.Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği

III. BÖLÜM: OKULUN ETKİLİLİĞİ					
Aşağıda okulunuzda okulunuzun etkililiğine ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz.					
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
S50: Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin niteliği standartların oldukça üstündedir.	☐	☐	☐	☐	☐
S51: Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
S52: Bu okulda öğretmenler olağanüstü durumların ve aksaklıkların üstesinden gelme konusunda iyi iş çıkarırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S53: Bu okuldaki tüm çalışanlar değişiklikleri benimser ve kendilerini değişikliklere uyarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S54: Bu okulda değişiklik yapıldığında, öğretmenler hızlıca benimser ve uyum sağlarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S55: Bu okulda öğretmenler kendilerini etkileyebilecek yeni yöntem ve uygulamalar hakkında iyi bilgilendirilmişlerdir.	☐	☐	☐	☐	☐
S56: Bu okulda öğretmenler sorunları önceden sezerler ve onlara engel olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S57: Bu okulda öğretmenler mevcut kaynakları etkili biçimde kullanırlar.	☐	☐	☐	☐	☐

8.2.2. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği

Kişisel Bilgiler

Size uygun seçeneğin yanındaki parantezi (X) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız: 22-26 () 27-31 () 32-36 () 37-41 () 42-46 () 47 ve üzeri ()
3. Eğitim Durumunuz: Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()
4. Kıdeminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü ()
5. Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr ()
6. Meslek hayatınızda çalıştığınız okul sayısı: 1- 2 () 3- 4 () 5- 6 () 7 ve üzeri ()
7. Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı: 28 ve daha az () 29-39 () 40 ve üzeri ()

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, karşısındaki ölçekte size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İşim; öğrenciyi birey olarak görmeyi ve ona değer vermeyi gerektirir					
2. İşim; öğrencinin öğrenme ve gelişimi için çaba harcamayı gerektirir					
3. İşim; özdeğerlendirme yaparak mesleki gelişim sağlamayı gerektirir					
4. İşim; öğrenciyi tüm yönleri ile tanımayı gerektirir					
5. İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini planlamayı gerektirir					
6. İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini uygulamayı gerektirir					
7. İşim; öğrencinin gelişimini izlemeyi gerektirir					
8. İşim; çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını tanımayı gerektirir					
9. İşim; ailelerle işbirliği yapmayı gerektirir					
10. İşim; yasalarda belirtilmiş olan eğitimin değer ve ilkelerini bilmemi gerektirir					
11. İşim; branşıma özgü amaç, hedef, teknik ve bilgiyi bilmeyi ve uygulamayı gerektirir					

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, karşısındaki ölçekte size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
12. Bir öğretmen olarak görevim; eğitim ve öğretimin gerektirdiği psikolojik ortamı hazırlamaktır					
13. Bir öğretmen olarak görevim; serbest çalışma saatlerinde öğrencileri gözetlemektir.					
14. Bir öğretmen olarak görevim; sınıf içi düzeni sağlamak					
15. Bir öğretmen olarak görevim; sorumlu olduğum şubelerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgili işleri yürütmek					
16. Bir öğretmen olarak görevim; öğrenci kulüpleri ile toplum hizmeti faaliyetlerine katılmak					
17. Bir öğretmen olarak görevim; okulda düzenlenen toplantılara katılmak					
18. Bir öğretmen olarak görevim; okuldaki kurul ve komisyonlarda görev almak					
19. İşim; ekonomik refah için önemlidir					
20. İşim; kültürün korunması ve geliştirilmesi için önemlidir					
21. İşim; milli, manevi ve ahlaki değerlerin yaşatılması için önemlidir					
22. İşim; öğrencilerin hayata ve mesleğe hazırlanması için önemlidir					
23. Okulda görev alacağım kulüp ve toplum hizmetine kendim karar veririm					
24. Derslerde uygulayacağım yöntemi kendim belirlerim					
25. Yıl içerisinde yapacağım sınav sayısını kendim belirlerim					
26. Sınavların şekli ve içeriğine kendim karar veririm					
27. Öğrencinin dersten başarılı sayılıp sayılmayacağına kişisel kanaatim belirleyicidir					
28. Derslerimde kendi belirlediğim materyalleri kullanırım					
29. Girmekle yükümlü olduğum haftalık ders yükümünün üstünde ders verip vermemek benim inisiyatifimdedir					
30. Branşımın dışındaki derslere girip girmemek benim kararıma bağlıdır					
31. İstedğim içerikteki hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım					
32. Öğrencilerimin gelişimini fark ederim					
33. Öğrencilerimin bir üst öğretime geçme sınavlarındaki başarıları hakkında bilgi sahibi olurum					
34. Mezun olan öğrencilerin ileri yaşamlarında nerede olduklarını bilirim					
35. Kişisel katkılarım, öğrencilerin gelişiminde kendisini açık seçik belli eder					

8.3.3 Etik Kurul Onayı

**T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI**

TOPLANTI SAYISI: 02

KARAR TARİHİ: 12.02.2021

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi gereğince, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ali YILMAZ başkanlığında toplanarak gündem maddelerinin görüşülmesine geçilmiştir.

KARAR 2021-13

Yüksek lisans öğrencisi Şefika ÖZERDEM'in Dr. Öğr. Üyesi Seval KOÇAK danışmanlığında yapmayı planladığı "Öğretmenlik Mesleğinin İş Özellikleri ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırması kapsamında uygulanacak yöntemlerin etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

No	Üyenin Adı Soyadı	İmza	No	Üyenin Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ali YILMAZ Başkan	İMZA	4	Prof. Dr. Lütfi ÖZAV Üye	İMZA
2	Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR Başkan Yardımcısı	İMZA	5	Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN Üye	İMZA
3	Prof. Dr. Adem SEZER Üye	İMZA	6	Prof. Dr. Sadiye TUTSAK Üye	İMZA
7	Prof. Dr. Bilal SEZER Üye	İMZA		Av. Fatih GÜNGÖR Raportör	İMZA