

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK,
MESLEKİ DOYUM VE İŞTEN AYRILMA EĞİLİMİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Cemil KESKİN

Danışman
Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

Bolu-2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Cemil KESKİN' e ait İlköğretim Okullarında Örgütsel Etkililik, Mesleki Doyum Ve İşten Ayrılma Eğilimi adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalında DOKTORA YETERLİLİK TEZİ olarak kabul edilmiştir.

18/..7/2014

Akademik Unvan, Ad ve Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doc. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN.....
Üye : Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN.....
Üye : Doc. Dr. Türkan ARGON.....
Üye : Doc. Dr. S. Paşa MEMİŞOĞLU.....
Üye : Yard. Doc. Dr. Mustafa OTRAR.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doc. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

| | |
|--------------------------------|-------------|
| İÇİNDEKİLER DİZİNİ..... | iii |
| TABLolar DİZİNİ..... | ix |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xv |
| İTHAF..... | xvi |
| TEŞEKKÜR..... | xvii |
| ABSTRACT..... | xix |
| ÖZET..... | xxi |

BÖLÜM I

| | |
|------------------------------|----------|
| 1. Giriş..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Problem Cümlesi..... | 9 |
| 1.3. Amaç | 10 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi..... | 10 |
| 1.5. Sayıtlılar..... | 12 |
| 1.6. Sınırlılıklar | 12 |

BÖLÜM II

| | |
|--|-----------|
| 2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür..... | 13 |
| 2.1. Örgütsel Etkililik..... | 13 |
| 2.1.1. Örgütsel etkililiğin kavramsal gelişimi..... | 13 |
| 2.1.2. Açık bir sistem olarak örgüt..... | 15 |
| 2.1.3. Örgütsel etkililik görüşleri..... | 17 |
| <i>Hoy ve Ferguson'un etkililik görüşü.....</i> | <i>19</i> |
| <i>Katz-Kahn'a göre etkililik.....</i> | <i>19</i> |
| <i>Cameron'a göre etkililik.....</i> | <i>20</i> |
| <i>Etzioni'ye göre etkililik</i> | <i>20</i> |
| <i>Creemers'in etkililik görüşü.....</i> | <i>21</i> |

| | |
|---|----|
| <i>Bernard M. Bass'a göre etkililik</i> | 22 |
| <i>Scheerens'in etkililik görüşü</i> | 22 |
| <i>Yutchman ve Seashore'a göre etkililik</i> | 22 |
| <i>Warren G. Bennis'e göre etkililik</i> | 23 |
| 2.1.4. Okulun etkililiği ile ilgili boyut ve değişkenler..... | 24 |
| <i>Etkili okulda liderlik</i> | 25 |
| <i>Etkili okulda öğretmen</i> | 27 |
| <i>Etkili okulda öğrenci</i> | 29 |
| <i>Etkili okulda program ve eğitim-öğretim süreci</i> | 31 |
| <i>Etkili okulda okul kültürü ve iklimi</i> | 32 |
| <i>Etkili okulda çevre ve aileyle ilişkiler</i> | 36 |
| 2.2. Mesleki doyum..... | 38 |
| 2.2.1. Motivasyon kuramları ve doyum..... | 38 |
| 2.2.2. Güdüleme kuramları..... | 40 |
| <i>Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı</i> | 40 |
| <i>Alderfer'in ERG (VİG) kuramı</i> | 42 |
| <i>Herzberg'in ikili etmen kuramı</i> | 43 |
| <i>Mc Clelland'ın başarı güdüsü kuramı</i> | 44 |
| <i>Amaç belirleme kuramı</i> | 45 |
| <i>Hakkaniyet kuramı</i> | 46 |
| <i>Beklenti kuramı</i> | 47 |
| <i>Davranış koşullanması (edimsel koşullanma)</i> | 48 |
| <i>Cranny ve Smith'in basitleştirilmiş süreç modeli</i> | 49 |
| 2.2.3. Güdüleme ve mesleki doyum ilişkisi..... | 50 |
| <i>Kişilik ve mesleki doyum</i> | 53 |
| <i>Yetenek ve mesleki doyum</i> | 54 |
| <i>İlgi ve mesleki doyum</i> | 55 |
| <i>Değer ve mesleki doyum</i> | 55 |
| <i>Sosyo-ekonomik düzey ve mesleki doyum</i> | 56 |
| <i>İşe uyum ve mesleki doyum</i> | 57 |
| 2.2.4. Mesleki doyumunu etkileyen boyutlar..... | 57 |
| <i>Yaş</i> | 58 |

| | |
|---|----|
| <i>Cinsiyet</i> | 59 |
| <i>Meslek ve eğitim seviyesi</i> | 59 |
| <i>Kıdem</i> | 60 |
| <i>Zekâ</i> | 60 |
| <i>Sosyal ilişkiler ve grup çalışması</i> | 61 |
| <i>Liderlik</i> | 61 |
| <i>İş ve içeriği</i> | 62 |
| <i>Maaş</i> | 62 |
| <i>Yükselme imkânı</i> | 63 |
| <i>İş ortamı ve özellikleri</i> | 63 |
| 2.2.5. Mesleki doyum sağlamaya yönelik güdüleme araçları..... | 64 |
| <i>İş özellikleri modeli</i> | 64 |
| 2.3. İşten Ayrılma Eğilimi..... | 66 |
| 2.3.1. İşten ayrılma eğiliminin önemi | 69 |
| 2.3.2. İşten ayrılmanın nedenleri | 70 |
| 2.3.3. İşten ayrılma eğilimini azaltan veya engelleyen uygulamalar | 73 |
| <i>İşe alma süreci ve sosyalleşme</i> | 74 |
| <i>Ücret ve özlük hakları uygulamaları</i> | 75 |
| <i>Uygun iş özellikleri</i> | 76 |
| <i>Etkili liderlik</i> | 76 |
| <i>Kurum kültürünü zenginleştirmek</i> | 77 |
| <i>Tükenmekten korunmak</i> | 77 |
| <i>Çalışanlarda bağlılık yaratmak</i> | 78 |
| 2.4. Örgütsel Etkililik, Mesleki Doyum ve İşten Ayrılma Eğilimi İlişkisi..... | 79 |
| 2.5. İlgili Araştırmalar..... | 84 |
| 2.5.1. Etkili okul araştırmaları | 84 |
| 2.5.2. Mesleki doyum araştırmaları..... | 92 |
| 2.5.3. İşten ayrılma eğilimi araştırmaları..... | 96 |

BÖLÜM III

| | |
|-------------------------------|-----------|
| 3. Yöntem | 99 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 99 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Araştırmanın Evreni..... | 100 |
| 3.3. Araştırmanın Örnekleme..... | 100 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları..... | 102 |
| 3.4.1. Etkili okul ölçeği..... | 102 |
| 3.4.2. Kuzgun mesleki doyum ölçeği..... | 103 |
| 3.4.3. İşten ayrılma eğilimi ölçeği | 104 |
| 3.5. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği..... | 105 |
| 3.5.1. Öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi ölçeği geçerlik ve güvenilirlik analizi..... | 105 |
| 3.5.2. Verilerin çözümlenmesi..... | 107 |

BÖLÜM IV

| | |
|---|------------|
| 4. Bulgular Ve Yorumlar..... | 109 |
| 4.1. İlköğretim Okullarının Örgütsel Etkililik Düzeyleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar..... | 109 |
| 4.2. İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeyleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar..... | 110 |
| 4.3. İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin İşten Ayrılma Eğilimi Düzeyleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar..... | 111 |
| 4.4. Okulların Örgütsel Etkililiği ile Öğretmenlerin Mesleki Doyumu Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgu ve Yorumlar..... | 112 |
| 4.5. İlköğretim Okullarının Örgütsel Etkililiği ile Öğretmenlerin İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgu ve Yorumlar..... | 115 |
| 4.6. Öğretmenlerin Mesleki Doyumu ile İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular ve Yorumlar..... | 118 |
| 4.7. Okulların Örgütsel Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Doyumunu Yordama Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar..... | 120 |
| 4.7.1. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul müdürü alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 120 |
| 4.7.2. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) öğretmenler alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 123 |

| | |
|--|-----|
| 4.7.3. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) öğrenciler alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 125 |
| 4.7.4. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 127 |
| 4.7.5. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul kültürü ve ortamı alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 129 |
| 4.7.6. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul çevresi ve veliler alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 131 |
| 4.7.7. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) toplam puanı ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 133 |
| 4.8. Okulların Örgütsel Etkililiğinin Öğretmenlerin İşten Ayrılma Eğilimini Yordama Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar..... | 136 |
| 4.8.1. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul müdürü alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 136 |
| 4.8.2. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) öğretmenler alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 138 |
| 4.8.3. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) öğrenciler alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 140 |
| 4.8.4. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 143 |
| 4.8.5. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul kültürü ve ortamı alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 145 |

| | |
|---|-----|
| 4.8.6. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul çevresi ve veliler alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 147 |
| 4.8.7. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) toplam ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları..... | 149 |

BÖLÜM V

| | |
|--|------------|
| 5. Sonuçlar ve Öneriler..... | 153 |
| 5.1. Sonuçlar..... | 153 |
| 5.2. Öneriler..... | 155 |
| 5.2.1. Uygulamacıya yönelik öneriler..... | 155 |
| 5.2.2. Araştırmacıya yönelik öneriler..... | 156 |

| | |
|-----------------------|------------|
| KAYNAKLAR..... | 158 |
|-----------------------|------------|

| | |
|---|------------|
| EKLER..... | 171 |
| Ek 1. Mesleki Doyum ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçekleri..... | 172 |
| Ek 2. Okullarda Örgütsel Etkililik Ölçeği..... | 173 |
| Ek 3. Uygulama İçin Alınan İzinler..... | 174 |

TABLOLAR DİZİNİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 2.1. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi..... | 41 |
| Tablo 3.1. $\alpha= 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükler..... | 101 |
| Tablo 3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme Tablosu..... | 101 |
| Tablo 3.3. Ortak Yük (Communalities) Değerleri..... | 106 |
| Tablo 3.4. Toplam Açıklanan Varyans..... | 106 |
| Tablo 3.5. Bileşenler Matriksi..... | 106 |
| Tablo 4.1. Örgütsel Etkililik Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri | 109 |
| Tablo 4.2. Mesleki Doyum Ölçeği Puanı İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 110 |
| Tablo 4.3. İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği Puanı İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 111 |
| Tablo 4.4. Örgütsel Etkililik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği Arasındaki İlişkiler..... | 112 |
| Tablo 4.5. Örgütsel Etkililik Ölçeği ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği Arasındaki ilişkiler..... | 116 |
| Tablo 4.6. Mesleki Doyum Ölçeği ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği Arasındaki İlişkiler..... | 118 |
| Tablo 4.7. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti... | 121 |
| Tablo 4.8. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi..... | 121 |
| Tablo 4.9. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları | 121 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 4.10. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 123 |
| Tablo 4.11. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti... | 123 |
| Tablo 4.12. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi..... | 124 |
| Tablo 4.13. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları..... | 124 |
| Tablo 4.14. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 125 |
| Tablo 4.15. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 125 |
| Tablo 4.16. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi..... | 126 |
| Tablo 4.17. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları | 126 |
| Tablo 4.18. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 127 |
| Tablo 4.19. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 127 |
| Tablo 4.20. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi | 128 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.21. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları..... | 128 |
| Tablo 4.22. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 129 |
| Tablo 4.22. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 129 |
| Tablo 4.23. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi..... | 130 |
| Tablo 4.24. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları..... | 130 |
| Tablo 4.25. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 130 |
| Tablo 4.26. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 131 |
| Tablo 4.27. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi..... | 132 |
| Tablo 4.28. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları..... | 132 |
| Tablo 4.29. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 132 |
| Tablo 4.30. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam Puanı ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 133 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.31. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam Puanı ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi..... | 134 |
| Tablo 4.32. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam Puanı ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları... | 134 |
| Tablo 4.33. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam Puanı ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 135 |
| Tablo 4.34. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 136 |
| Tablo 4.35. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi..... | 136 |
| Tablo 4.36. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları..... | 137 |
| Tablo 4.37. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 138 |
| Tablo 4.38. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 138 |
| Tablo 4.39. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi..... | 139 |
| Tablo 4.40. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları | 139 |
| Tablo 4.41. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 140 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 4.42. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 141 |
| Tablo 4.43. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi..... | 141 |
| Tablo 4.44. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları..... | 141 |
| Tablo 4.45. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 142 |
| Tablo 4.46. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 143 |
| Tablo 4.47. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi | 143 |
| Tablo 4.48. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları | 144 |
| Tablo 4.49. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 144 |
| Tablo 4.50. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 145 |
| Tablo 4.51. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi | 145 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.52. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları | 146 |
| Tablo 4.53. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 146 |
| Tablo 4.54. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 147 |
| Tablo 4.55. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi | 147 |
| Tablo 4.56. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları..... | 148 |
| Tablo 4.57. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 148 |
| Tablo 4.58. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti..... | 149 |
| Tablo 4.59. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi | 149 |
| Tablo 4.60. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken | 150 |
| Tablo 4.61. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler..... | 150 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Şekil 2.1. Geri Bildirim Döngüsüyle Açık Sistem..... | 15 |
| Şekil 2.2. Okullar İçin Sosyal Sistemler Modeli..... | 16 |
| Şekil 2.3. Cranny - Smith'in Süreç Modeli | 49 |
| Şekil 2.4. İş Tatminine veya Tatminsizliğine Neden Olan Etkenler ve Sonuçlar..... | 52 |

Üzerimde emeği olan herkese ithaf ediyorum...

TEŞEKKÜR

Hocalarıma, aileme, dostlarıma, iş arkadaşlarıma, tezime katkı sağlayan herkese teşekkür ediyorum.

Cemil KESKİN

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Doktora tezi olarak sunduğum, “**İlköğretim Okullarında Örgütsel Etkililik, Mesleki Doyum ve İŞten Ayrılma Eğilimi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./..../2014

Cemil KESKİN

ABSTRACT

ORGANIZATIONAL EFFECTIVENESS, PROFESSIONAL SATISFACTION AND TURNOVER INTENTION IN ELEMENTARY SCHOOLS

KESKİN, Cemil

Doctor's Degree of Science Thesis

Educational Administration and Supervision

Supervisor: Ass. Prof. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

July, 2014 - xxii + 176 Pages

The research's aim is to determine the opinions of teachers about the primary schools' organizational effectiveness, teachers' professional satisfaction and tendency of leaving of employment. Its aim is also to reveal if there is a meaningful relationship or not between primary schools' organizational effectiveness, teachers' professional satisfaction and tendency of leaving of employment.

This research was organized according to the comparative relational screening model. The population of research consists of 23855 teachers in the Anatolian side of İstanbul. The sample of research consists of 816 teachers studying in 31 schools. In this research, Effective School Scale, Professional Satisfaction Scale and Tendency of Leaving of Employment Scale were used.

The research data was analyzed by using SPSS programme. Arithmetic average and standard deviation were calculated by the research data and also the relationship between the variances were tested by Pearson Analyze with the level of 0,5 relevance level. In order to find out the regression level between the variances, Regression Analyze was done and the results were tested on the 0,5 relevance level.

At the result of research, the schools' effectiveness level is high, professional satisfaction is high and tendency of leaving of employment is low according to the teachers' opinion. Positive meaningful relationship between the schools' organizational effectiveness and the teachers' professional satisfaction is found. Negative meaningful relationship between the schools' organizational effectiveness and tendency of leaving of employment is found. Negative meaningful relationship was found between the teachers' professional satisfaction and tendency of leaving of employment. It was confirmed that the level of the schools' organizational effectiveness level predicts statistically meaningful the teachers' professional satisfaction and tendency of leaving of employment.

In consideration of the findings and comments found in the research, suggestions were offered to the researchers and educators studying in the field of educational administration.

Key words: Organizational Effectiveness, Professional Satisfaction, Tendency of Leaving of Employment.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK, MESLEKİ DOYUM VE İŞTEN AYRILMA EĞİLİMİ

KESKİN, Cemil

Doktora Tezi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Danışman: Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

Temmuz, 2014 - xxii + 176 Sayfa

Araştırmanın amacı ilköğretim okullarının örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek ve ilköğretim okullarının örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırma karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan 23855 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini toplam 31 okulda görev yapan 816 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada Etkili Okul Ölçeği, Mesleki Doyum Ölçeği ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verileri, SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma verileriyle aritmetik ortalama ve Standart Sapmalar hesaplanmış, değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Analizi ile ,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Değişkenler arasındaki yordama düzeyinin belirlenmesi için Regresyon Analizi yapılmış, sonuçlar ,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Modelin basit doğrusal regresyon için uygun olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okulların örgütsel etkililik düzeyi yüksek, öğretmenlerin mesleki doyumunu yüksek ve işten ayrılma eğilimi düşük

olarak belirlenmiştir. Okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin mesleki doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, işten ayrılma eğilimi arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki doyumu ile işten ayrılma eğilimi arasında negatif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Okulların örgütsel etkililik düzeyinin öğretmenlerin mesleki doyumu ve işten ayrılma eğilimini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar ışığında, eğitim yönetimi alanında çalışmalar yapan araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel Etkililik, Mesleki Doyum, İşten Ayrılma Eğilimi

BÖLÜM I

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Toplumsal refahı gerçekleştirmek üzere toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına göre geliştirilen programların kontrollü ortamlarda uygulanması için eğitim örgütleri kurulmuştur. Her örgüt belirli amaçları gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Okulların da toplumun gerçekleşmesini beklediği amaçları vardır. Okulların amaçları arasında toplumsal beklentiler olduğu gibi okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynayan öğretmenlerinde okuldan ekonomik ve duygusal beklentileri vardır. Her bireyde olduğu gibi öğretmenler de etkili performans göstermek ve mesleki doyum yaşamak istemektedirler. Bu durumda öncelikle örgütsel etkililik kavramı öne çıkmaktadır. Can (2005) örgütlerin varoluş nedeninin amaçların etkili bir biçimde başarılması olduğunu, öteden beri sürüp giden verimliliği ve etkililiği artırma çabalarının daha da yoğunluk kazandığını belirtmektedir. Ona göre verimliliği ve etkililiği arttırmak için bu kavramların tanımlanması gerekmektedir.

“1930’larda Bernard etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak; buna yakın, bazen de karıştırılan bir kavram olan etkinliği de "örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi" olarak tanımlamıştır. Örgütte bu iki kavram arasında bir denge kurabilmek, yönetimlerin en temel uğraşları arasındadır” (Balcı, 2007: 1).

Kreitner ve Kinicki (1995) bir örgütün etkililiğinin değerlendirilebilmesi için örgütsel etkililik ölçütleri olarak sekiz konunun incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler: 1. Yönetim, 2. Üretim ve hizmetler, 3. Yenilikçilik, 4.

Uzun dönemli yatırım, 5. Finansal sağlamlık, 6. Yetenekli insanları çekebilme, geliştirebilme ve tutabilme, 7. İletişim ve çevre sorumluluğu, 8. Birleşik veya ortak varlıkların kullanımı (Karşlı, 2004). Bu bağlamda örgütsel etkililikte yönetim ve liderliğin önemi ve çalışanların örgütte devamlılığının etkisi vurgulandığı görülmektedir.

Ülkemizde okulların örgütsel etkililiğini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda okulların yönetici, öğretmen, öğretim programı, öğrenci, veli ve çevre boyutlarının incelemeye alındığı görülmektedir (Akan, 2007; Ayık, 2007; Balcı, 1993; Çobanoğlu, 2008; Şişman, 1996). Çünkü bu döngüde bir parçanın bozulması veya dışarıda kalması bir makinanın bozulması gibi işleyişi bozabilir. Bu nedenle örgütsel etkililik üzerinde düşünülürken boyutlar göz ardı edilmemelidir. Böylece etkili okullar toplumun beklentilerini daha üst düzeyde karşılayabilecektir.

“Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir” (Bursalıoğlu, 2000: 40). Bir örgüt olarak okul sisteminin başarısı ve etkililiği gerçekte sistemi işleten öğretmenlerin niteliklerine göre değişim göstermektedir. Öğrencilerin, öğrenmelerin ve okulların geliştirilmesine ilişkin kararlar alırken öğretmenlerin niteliğini göz ardı etmek mümkün değildir (Blanton, Sindelar, Correa, Hardman ve Mc Donnell, Kuhel, 2003).

Cheng (1996) etkililiği, okulla ilgili paydaşların okul eğitiminden doyum düzeylerine bağlı olarak açıklamaktadır. Söz konusu paydaşların okulla ilgili beklentileri, tutarlı ve uyumlu ise ve okulda bu beklentilere cevap verebiliyorsa, doyum modelinin okulun etkililiğini değerlendirmede kullanılabileceğini ileri sürmektedir.

Bu iddianın doyumun bir örgütsel etkililik çıktısı olduğunu kabul ettiği ileri sürülebilir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki doyumunu okulun örgütsel etkililiğinin bir sonucu olabilir. Eğer öğretmenlerin mesleki doyumunun okulun örgütsel etkililiğinin sonucu olduğunu kabul edilirse, etkili olmayan okulların da öğretilerde mesleki doyumuzsuzluğa bağlı işten ayrılma eğilimi oluşturabileceği kabul edilebilir. Okullarda etkililik, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi arasında ilişki olduğu

görülmektedir. Ancak bu ilişkinin nasıl olduğu konusunda çeşitli tartışmalar gözlenmektedir. Mesleki doyumun performans artışı sağlayarak örgütsel etkililiğe katkıda bulunduğunu iddia edenler (Locke, 2003; Middleton, 2002; Özkalp ve Kirel, 2004; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008) olduğu gibi doyumun performansa etkisinin olmadığı görüşünü taşıyan araştırmacılar da (Keser, 2011; Robins, 2003 akt. Özkalp ve Kirel, 2004) bulunmaktadır. Ayrıca mesleki doyumun işten ayrılma eğilimini azalttığını veya mesleki doyumsuzluğun işten ayrılma eğilimini arttırdığını belirten araştırmacılar olduğu gibi (Kuzgun, 2009; Vroom, 1964) bu sonucun çevre şartlarından kaynaklanabileceğini dile getiren araştırma da (Barutçugil, 2004) mevcuttur. Örneğin mesleki doyumunu düşük bir çalışan iş bulma şartlarının zor olduğu bir ortamda işten ayrılma eğilimi taşımayabilmektedir.

Çetinkanat (2000) iş doyumunu elde edemeyen ve mutsuz olan bireylerin işe karşı eğilimlerinin az olacağını, sık sık işe geç gelme ya da devamsızlık yapma davranışı göstereceklerini ifade etmektedir. İşinde çok mutsuz olan bireylerin işe geç gideceklerini ya da devamsızlık yapacaklarını, işe gitmekten daha cazip yapacak başka şeyler bulacaklarını belirtmektedir.

Mesleki doyumsuzluğun iki temel sonucu devamsızlık ve iş değiştirme olmaktadır. İş devri ve devamsızlığın, organizasyon açısından önemli pratik sonuçları bulunmaktadır. İş tatminsizliği, en yüksek düzeye ulaştığında, iş devri ve devamsızlık artarak, maddi kayıplara neden olmaktadır. Buna karşılık, devamsızlık ve iş devri en az düzeye indirildiğinde, organizasyonel performans üretkenliği de artmaktadır (Zytowski, 1968, akt: Silah, 2005: 135).

Niteliğin arttırılacağı ve nitelik artışının okullarda bir yarış konusu olacağı düşüncesinin okul etkililiği araştırmalarının altında yatan öncelikli beklenti olduğu kabul edilmektedir (Şişman, 2011). Araştırmaların birçoğu (Akan, 2007; Ayık, 2007; Balcı, 1993; Çobanoğlu, 2008) gelişim çabalarında ve eğitimin etkililiğini artırma planlarında doğrudan yönetimin etkili olduğunu kabul etmektedir. Yönetim okulda etkililiği sağlayarak, öğretmenlerde gerçekleştirebileceği mesleki doyumla birlikte öğretmenlerde ve okulda yüksek performans sağlayabileceklerdir. Bu durumun doğal

sonucu öğretmenlerde işe bağlılık gelişebilecektir. Başka bir anlatımla öğretmenlerde işten ayrılma eğilimi azalabilecektir.

Perie ve Baker (1993) öğretmen ve öğrenci arasındaki günlük etkileşimin eğitimin merkezini oluşturduğunu, öğretmenin öğrenme kalitesini oluşturabilmesi için etkili olan faktörlerden birinin de mesleki doyum olduğunu belirtir. Eğitimde mesleki doyumun öğretmenin etkililiği ile alakalı olduğu için ve öğretmen etkililiğinin de öğrenciyi etkilediğinden dolayı önemli olduğunu kabul eder (Tekerci, 2008: 47). Çekmecelioğlu (2005)'na göre yapılan araştırmalar kişilerin, kendilerini gerçekleştirebilecekleri, yaratıcı fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, hedeflere ulaşmada yöntem belirleyebilecekleri ve gereksinim duydukları kaynakları elde edebilecekleri, hepsinden önemlisi yaptıkları işi anlamlı ve önemli bulabilecekleri bir örgüt ikliminde yaratıcı fikir ve ürünlerin arttığını göstermektedir. Aynı şekilde çalışanların iş tatminini sağlamanın örgüt performansını arttırmak açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Kauppi ve arkadaşları (1983)'na göre bireyin kişilik özellikleri ile iş özellikleri arasındaki etkileşimin bir sonucu olan iş doyumunu bir kimsenin işinden ya da mesleğinden hoşnut olması durumu olarak tanımlanabilir. İşin özellikleri iş koşulları ya da işin gerektirdiği görevlerle ilgili iken, kişisel özellikler bireyin mesleki ilgileri, ihtiyaçları gibi değişkenleri içermektedir. Çetinkanat'a (2000) göre öğretmenlerin yaptıkları iş karşılığında hissettikleri, işlerinden yüksek düzeyde doyum ya da düşük düzeyde doyum elde etmeleri, gereksinimlerinin karşılanması ile ilgilidir.

Birey ve toplumun gelişmesinde önemli bir etken olan eğitim sisteminin, temel unsurlarından biri öğretmenlerdir. Eğitim sistemi içerisinde önemli bir unsur olan öğretmenlerin, içsel ve mesleki sorunlarını asgariye indirmek okulların amaçlarını gerçekleştirmesine önemli katkılar sağlayabilir. Erdem ve Yaprak (2011) eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde, insanların ve toplumun geliştirilmesinde "öğretmen" in rolünün çok büyük ve önemli olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre gelişen ve değişen toplum, öğretmenin geleneksel rolündeki değişimleri de beraberinde getirmekte, öğretmenin sorumlulukları giderek artmakta, daha da önemlisi, öğretmenler

eğitim fırsat ve imkânlarının yaygınlaştırılması konusundaki girişimlerin "baş mimarı" olarak görülmektedirler.

Başaran (2000), Balcı (2007), Bursalıoğlu (2000), Şişman (2011) gibi birçok kaynakta öğretmenin meslek yaşamındaki doyum ya da doyumsuzluğun, okulun yapısını ve işleyişini değiştirdiği, görev yaptığı okulda hayal kırıklığı yaşıyan öğretmenlerin, işine ve görev yaptığı okula karşı çeşitli olumsuz tepkiler geliştirebileceği kabul edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyumunu ve doyumsuzluğu ile performansları arasında da kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin mesleki doyumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, öğretmenin stresli bir meslek olması, iş yükünün ağırlığı, eğitim araç gereçlerinin yetersizliği, okulların çoğunun sağlık koşullarına elverişsiz olması, bürokratik işlerin çokluğu, disiplin kurallarının çekilmezliği, yer değiştirmede isteğin yerine gelmemesi, teftiş sisteminin kusurlu olan eğitimi düzeltmek yerine eğitim iş göreninde olumsuz kusur araması, eğitim sisteminde pek çok cezalandırma ve yasaklama kuralları bulunurken yok denecek kadar ödüllendirme ve özendirme kurallarının olması, dinlenme, toplumsal etkinlikler ve benzeri olanakların olmaması şeklindedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Başaran, 1996; Erdem ve Yaprak, 2011; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009; Yılmaz, 2009).

Yazıcı (2009) öğretmenin, insani duyarlılıklar açısından son derece önemli olduğunu çünkü mesleğin, sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraş olduğunu ifade etmektedir. Ona göre mesleki doyum sağlayamayan bireylerde tükenmişlik sendromu ve stres tepkileri gözlenebilmektedir.

Meslekte yaşanan doyumsuzluk bireyde olumsuz duygular yaratabilmektedir. Bu olumsuz duygular ise çalışanın bedensel, ruhsal ve sosyal dengesini olumsuz etkileyebilir. Bu durumda bireyde meydana gelebilecek olan işine yönelik olumsuz tutum bireyin işten uzaklaşma, işi terk etme, işe karşı kayıtsızlık, sürekli işten yakınma, mesleğin geleceğine ilişkin umutsuzluk düşünceleri gibi doyumsuzluk davranışları göstermesine neden olabilir. Organ ve Hamner (1982) yüksek düzeyde mesleki doyumunu

olan bir insanın, çalışmaya ve işine karşı olumlu tutumlar geliştirirken, buna zıt biçimde, işinden tatmin olmayan bir kişinin de, çalışmaya ve işe karşı olumsuz tutumlar geliştireceğini ifade etmektedirler (Silah 2005: 116). Başaran (2000) mesleki doyumun düşük olmasının çalışanlarda devamsızlık, bıkkınlık, kuralları önemsememe, işten şikâyet etme, örgüte zarar verme, işi bırakma, savurganlık, yalancı hastalık ve kazalar gibi davranış ve sonuçlar oluşturabilmekte, bireyin ruhsal yapısını da olumsuz etkileyebilmekte olduğunu belirtmektedir.

Erdem ve Yaprak (2011) bireyin mesleğini seçtikten sonra yeteneğine, başarısına, yaşına, iş yeri ortamına, işin gücüne, çalışma süresine, aldığı ücrete, yüklendiği sorumluluğa vb. etkenlere bağlı olarak mesleğinden beklentileri başladığını ve verimli performansın devamı için işinden beklentilerinin karşılanması gerektiğini belirtmektedirler. Mesleğinden doyum sağlayan bireyin daha az stres yaşadığını, ekip çalışmasına daha çok uyum göstermekte olduğunu ve üretkenliklerini daha çok artırdıklarını ifade etmektedirler. Bu konuda Sabucuoğlu ve Tuz (2008) uzun yıllardır yapılan araştırmaların sonucunda organizasyonlar için çalışan mutluluğunun ayrı bir önem taşıdığını anlaşıldığını açıklamaktadırlar. Buna göre mutlu bir çalışanın işteki davranış ve performansının mutsuz bir çalışana göre daha yüksek olacağı açık olduğunu kabul etmektedirler.

Ostroff ve Schmitt (1993) etkili okulun yönetsel ve bireysel özelliklerini; pozitif lider davranışı, yüksek düzeyde moral ve güven, yüksek düzeyde aile ve çevrenin desteği, eğitimi-öğretimi destekleyici bir kültür ve iklim, üst düzeyde öğretmen etkililiği, öğretmenlerde iş doyumunu ve işe bağlılığın yüksek düzeyde olması ve bunlara benzer diğer etkenler olarak açıklamaktadırlar. Hoy, Tarter ve Bliss (1990)'e göre okul müdürünün etkililiğinin belirlenmesinde öğretmenlerin bağlılığı, doyum, okulla özdeşleşme, çatışma, yakınmalar, stres, etkililik, öğrenci ve personelin desteği kullanılabilir ölçütlerdir. Öğretmenler için işe devamsızlık, güven, bağlılık, moral, etkili öğretim, doyum, öğrencilere karşı tutum önemli değişkenlerdir.

Bireyin mutlu ve doyumlu bir yaşam sürdürmesinin çevresine ve topluma olumlu yansımaları olacağı kabul edilmektedir. Bireyin olumlu bir kişilik

geliştirebilmesi; bireyin verimli bir şekilde çalışmasına ve yaptıklarından doyum sağlamasına bağlı kabul edilmektedir. Ancak mesleki doyum yaşamadan psikolojik olarak mutlu bir hayat yaşamak ve toplumun beklediği katkıyı sağlamak oldukça zor görülmektedir. Balcı (2007) bireylerin örgüte biri ekonomik biri de psikolojik olmak üzere iki sözleşmeyle girdiğini, ekonomik sözleşmeyle zamanlarını, yetenek ve enerjilerini, ücret ve iyi iş koşulları karşılığında harcamayı kabul ettiklerini, psikolojik sözleşmeyle ise, örgüte psikolojik bağlanmanın koşullarını kabul ettiklerini belirtmektedir. Bu anlamda bireyin örgüte sadakatini, yaratıcılığını ve çaba ve gayretini, iş güvencesini, eşit muamele ve kendini geliştirme beklentilerini karşılamak koşuluyla vermeyi kabul ettiğini kabul etmektedir.

Günümüz ekonomik ve sosyal koşullarında eğitime verilen önem artmaktadır. Okulların etkililiğini gerçekleştirmek için yönetim uygulamalarının geliştirilmesi yanında deneyimli çalışanların mesleki doyumunu arttırarak örgütte kalma isteğini sağlamak önem arz etmektedir. Farklı bir çok kaynakta (Çaya, 1992; Luthans, 1992; Mertol, 1993; Vecchio, 1988) iş tatmininin, birey ve örgüt açısından önemi şu şekilde ifade edilmiştir (Akt: Yıldız, 1997: 51)

1. Örgüt içindeki iş tatmini düzeyi, işgörenlerin başka iş arama eğilimlerini azaltacaktır.
2. Performans iyi, örgüt etkilidir. Verimlilik, dengeli bir çalışma temposu, gruplar arası iyi ilişkiler görülmektedir. İşe devamsızlık, iş gücü devri düşüklüğü, örgütsel problemler azdır. Aranılan nitelikte eleman bulma kolaylığı vardır.

Okul etkililiğinin sağlanmasında öğretmenlerin çok etkili oldukları görülmektedir. Ancak etkili öğretmen özellikleri araştırmalarında öğretmenlerin mesleki doyumları ve okulda kalma eğilimi üzerinde yeterince durulmamaktadır. Hâlbuki öğretmenin mesleki doyumsuzluğu öğretmen performansını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca mesleki doyumsuzluk deneyimli öğretmenlerin kurumdan ayrılma eğilimi yaşamalarına neden olabilir. Bu durum okulun örgütsel etkililik düzeyinin beklendiği gibi gerçekleşmemesine neden olabilir.

Özkalp ve Kirel (2004) mesleki doyum örgütsel etkililik ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkiye açıklık getirerek tatminsiz işçinin, işten kaçabileceğini ve mümkün olduğunda işten ayrılmak isteyeceğini ve başka bir işe geçmenin yollarını arayacağını belirtmektedirler. Bu da örgüte büyük zarar verir. İkincisi, iş tatmini yüksek olan birey daha sağlıklıdır ve daha uzun yaşar. Üçüncüsü, iş tatmini yüksek olan birey bu mutluluğunu iş dışına da taşır ve yansıtır. Tatmin olan işçi, işe zamanında gelir ve devamsızlık yapmaz. Ayrıca işten ayrılma isteği çok düşüktür. Moorheald ve Griffin (1989)'e göre yöneticiler açısından tatmin olmuş bir ekip, işyerine yüksek verimlilik, sağlıklı ve olumlu bir mutluluk getirir (Özkalp ve Kirel, 2004: 80). Erdoğan (1996) iş tatmini ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkiyi belirleyen en önemli unsurlardan birinin başarı olduğunu belirtmektedir. Başarılı olan çalışanın işletmede kalmak isterken başarılı olmayan çalışanın işten ayrılmaya meylettiğini veya itildiğini ifade etmektedir. Bu tespitler örgütsel etkililiğin çalışanda bir doyum sağladığı ve işten ayrılma eğilimini engellediği kabulünü desteklemektedir.

Açıkalın (1998) okulların günümüzde merkeze bağımlı ve yetkileri yetersiz bir görünümde olduğunu belirtmektedir. Bu durumun ise okulların kendine özgü bir kurumsal kimlik oluşturmasını ve bu kimliği geliştirmesini engellediğini dile getirmektedir. Açıkalın (1998), okulların temel amacının öğrenme ve öğretme sürecini gerçekleştirmek olmasına rağmen bu yönde merkezi yönetimin ve okulun müşterisi olan velilerin ilgi, istek ve çabalarının yetersiz olduğunu, okulların katılım ve özerkliğe dayalı öğrenci başarısını yükseltmeye yönelik yeni bir paradigmayla geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerektiğini dile getirmektedir. Eğitim yöneticilerinin okullar için toplumun, çalışanların ve öğrencilerinin beklediği nitelikte bir vizyon sahibi olması gerektiğini düşünmektedir. Bu vizyon öğretmenler tarafından paylaşıldığında güçlü bir sinerji oluşması, buna bağlı olarak oluşacak mesleki doyum ve bağlılıkla okul etkililiğinin sürdürülebilir hale gelmesi mümkün olabilecektir.

Yöneticilerin okul etkililiğini sağlamakla birlikte, bu hedefe önemli bir katkı sağlayabilecek deneyimli öğretmenlerin örgütte kalmalarını sağlamaya yönelik olarak, örgütte mesleki doyum düzeyini arttırmaları gerekmektedir. Çetinkanat (2000) bazı yöneticilerin çalışanların iş doyumunun, işe devamsızlığın ve işten ayrılmalarda

azalmaların bir anahtarı olduğuna inandıklarını aktarmaktadır. Çetinkanat (2000)'a göre bu yöneticiler, doyumsuz çalışanlara göre doyumlu çalışanların daha sıklıkla işe vaktinde geleceklerine, işe devamsızlık yapmayacaklarına veya işten ayrılmayacaklarına inanırlar. Böyle yöneticilerin, iş doyumuna ilişkin tutumlarının, onlar için bir takım gelişmelerin fonksiyonu anlamına geldiği söylenebilir.

Yapılan araştırmalar sonunda deneyimli öğretmenlerin okulda kalma eğilimi ve mesleki doyumlarının önemli örgütsel etkililik ölçütü olduğunu destekleyecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca okulun amaçlarının gerçekleşmesine en önemli katkıyı yapması beklenen öğretmenlerin performansının nasıl arttırılacağı, beklenen performansı gerçekleştirmekte olan öğretmenlerin örgütte devamlılığının nasıl sağlanacağı konusu eğitim gündeminde önemli yer tutmalıdır.

Literatürde okulun etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi değişkenleri arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunda bir araştırma bulunamamıştır. Bu durumda toplumun beklentileri uğruna önemli miktarda kaynağını ayırdığı okulların etkililiğini üst düzeye çıkarmak amacıyla öğretmenlerin mesleki doyumlarının belirlenmesi ve varsa sorunların giderilmesi yoluyla etkililiğin azalmasına neden olan işten ayrılma eğiliminin azaltılmasına yönelik farkındalık oluşturacak akademik çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırma sonucu okul etkililiğinin arttırılması, öğretmenlerin mesleki doyumunun arttırılması ve işten ayrılma eğiliminin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarının örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi konusunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.3. Amaç

İlköğretim okullarının örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek ve ilköğretim okullarının örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimine yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranacaktır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. İlköğretim okullarının örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim okulları öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri nedir?
3. İlköğretim okulları öğretmenlerinin işten ayrılma eğilimi düzeyleri nedir?
4. Okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin mesleki doyumunu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin mesleki doyumunu ile işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Okulların örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimini yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Gelecekte istenen insan profilinin oluşturulabilmesi için okulların programlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin niteliklerinin artması gibi değişkenlerin iyileştirilmesi okulların etkililiği ile ilgilidir. Okulların etkililik bakımından çok farklı performanslar gösteriyor olmaları okulların hedeflerine ne kadar ulaştıklarının saptanması ve toplum beklentilerinin düzeyi ile ilgilidir.

Ülkenin genç nüfusunun yaşam kalitesine etkileri nedeniyle tüm okullarda toplumun beklentilerini karşılayabilecek etkili bir performans ortaya konulabilmesi için öğretmenlerin mesleki tutumlarına odaklanmak ve bu tutumların okullarda elde edilen çıktılara etkisinin ortaya konulması gerektiği düşünülmektedir. Bu açıdan Keser (2011)'e göre çalışan tatmininin düşük olduğu işyerlerinde, işten ayrılma eğiliminin yüksek olduğu, özellikle otoriter ve geleneksel yönetim yaklaşımlarının bulunduğu örgütlerde, çalışanların sıkça iş değiştirme ve mevcut işinden ayrılma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Keser (2011) çalışanın işinde tatmin eksikliği yaşadığı durumlarda, işe geç kalma ve işten kaçma davranışı gösterdiğini ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile doyum düzeyi düşük olan çalışan, işe devamsızlık alışkanlığı edinebilmektedir. Doyum düzeyi yüksek ise, işe devamsızlık oranının düştüğü de görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin işlerine yönelik tutumlarının incelenmesi önemli görünmektedir.

Kamuoyunda genel olarak okulların etkililiği ile ilgili yoğun tartışmalar yapılmaktadır. Okulların eğitim-öğretim işinde yetersiz kaldığını düşünen velilerin çocuklarını özel derslere ve dershanelere yönlendirmeleri bu konudaki tartışmaları öğretmenlerin performansları üzerine odaklamaktadır. Çalışanların işlerindeki mutluluğunun, performanslarını etkilediği düşüncesinin genel kabul görmesi mesleki doyum kavramını gündeme getirmektedir.

Eğitim örgütlerinin en önemli bireyleri olan öğretmenlerin mesleklerinden doyum sağlamaları, buna bağlı olarak aynı okulda çalışmaya devam etme eğilimi taşımalarının öncelikle öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlanması sonrasında da eğitim sisteminin etkililiğinin artırılmasına katkıda bulunabilir. Başka bir ifade ile okullardaki örgütsel etkililiğin yükselmesi öğretmenlerin mesleki doyumunu arttırarak performans artışını sağlayabilir. Okullardaki örgütsel etkililik, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi kavramları arasındaki ilişkilerin yönü ve düzeyinin belirlenmesinin eğitim sistemimizin amaçlarına ulaşabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma tüm okulların etkililiğinin sağlanması amacıyla yönetimde insan ilişkileri ve insan kaynakları yaklaşımına uygun olarak, bir kurum olarak değil içinde yaşamını sürdüren öğretmenlere odaklanarak incelenmesi, yönetsel uygulamaların geliştirilmesiyle bireylerin sisteme olan katkılarının arttırılabileceğinin fark edilmesini sağlayabilecektir. Bu çalışmanın sonuçlarından yararlanan eğitim yöneticileri yönetici ve öğretmenlerin yaşadıkları mesleki doyumsuzluğa bağlı performans düşüklüğünü yüksek performansa dönüştürebilecek, öğretmenlerin sık yer değiştirmesinin öğrenci öğrenmesinde meydana getirdiği olumsuz sonuçlarını giderebilecek ve okulların örgütsel etkililiğine olumlu katkı yaparak toplumun okullardan beklentilerinin en üst düzeyde karşılanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Ölçme araçlarında kullanılan maddelerin kapsam geçerliliği yeterlidir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2011/2012 eğitim öğretim dönemiyle sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakası okullarıyla sınırlıdır.
3. Araştırma ölçeklerde yer alan ölçütlerle sınırlıdır.
4. Araştırma yalnızca ilköğretim okullarıyla ve bu okullarda çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. Örgütsel Etkililik

Örgütsel etkililiğin çok boyutlu ve disiplinler arası özellikler taşıdığı konusunda literatürde (Balcı, 2007; Şişman, 2011; Hoy ve Miskel 2010) uzlaşma bulunmaktadır. Örgüt kavramı aslında bu uzlaşmayı destekleyen en önemli unsur olarak görülmektedir. Çünkü örgüt teorilerinin en ileri noktası diyebileceğimiz açık sosyal sistem teorisine göre örgüt performansını örgüt içi ve dışındaki tüm unsurlar etkilemektedir. Dolayısıyla örgüt kavramının çok boyutluluğuna bağlı olarak etkililik kavramının da çok boyutlu olarak açıklanması gerekmektedir.

2.1.1. Örgütsel etkililiğin kavramsal gelişimi

Özalp (2004) etkililiği, “gereksiz gidere izin vermeden kaynağı akıllı bir şekilde kullanmak” şeklinde tanımlamakta, aynı zamanda “daha az girdi (insan ve para olarak) ile istenilen çıktıyı elde etmek” şeklinde kabul etmektedir. Ona göre bir çıktıyı elde etmek için harcanan girdi ile sonuçta elde edilen çıktı karşılaştırıldığında elde edilen sonuç etkililik olarak kabul edilebilir.

Etkililik konusu birey, grup ve örgüt düzeyi olmak üzere üç farklı düzeyde incelenebilir: Bireysel düzeyde etkililik örgüt üyelerinin görev performansları üzerinden ölçülürken grup etkililiği grubu oluşturan bireylerin katkılarının tamamını ifade eder. Etkililiğin üçüncü boyutu örgütsel düzey olup örgütler birey ve gruplardan oluşur. Bu

nedenle örgütsel etkililik, bireysel ve grup etkililiklerinin toplamı olarak kabul edilebilir (Can, 2005).

Diğer yandan etkililik açık sistem yaklaşımı olarak değerlendirildiğinde sadece bir boyutla açıklanamayacağı, örgütün tüm bileşenleri kapsayacak şekilde incelenmesi gerektiği görülmektedir. Bu noktada örgütsel etkililik kavramı üzerinde durulması gerekmektedir.

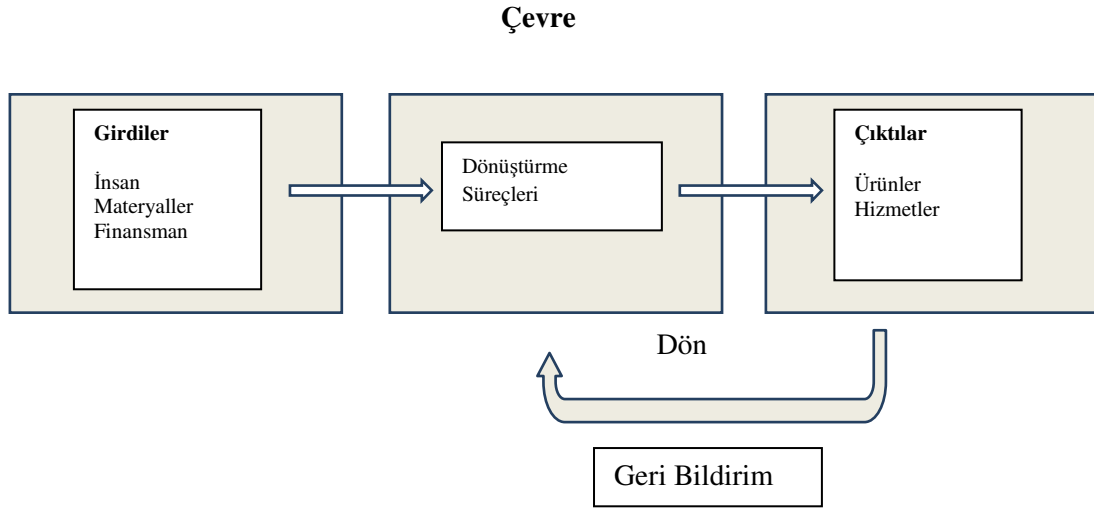
Örgütsel etkililik kavramı yalnızca çevrenin beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için önemsenen bir kavram değil, bir bakıma örgütlerin yaşaması için önemsenesi gereken bir durum olarak görülmektedir. Örgütlerin yaşamasında etkili olan kaynakların en etkili şekilde kullanılması, iç ve dış kesimlerin desteğini arttırma ve örgütsel canlılığın geliştirilme çabaları, okul örgütlerine olan güvenin arttırılması açısından da önemli görülmektedir.

Okulun etkililiği, okulun performansı ile ilgili olduğundan, söz konusu performans okulun çıktılıyla belirlenebilir. Konuya ekonomik açıdan yaklaşıldığında, okulun girdileri, okulda öğrenci başına ayrılan ya da kullanılan kaynaklar üzerinde durulurken, konuya eğitim süreçleri yönünden bakıldığında, sınıfta zaman yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerine ayrılan zaman, öğretim ve öğrenme yöntemleri gibi daha çok sınıf yönetimiyle ilgili uygulamalar göze çarpmaktadır. Konuya eğitim sosyolojisi açısından yaklaşıldığında, örgüt ve sosyal bir sistem olarak okulun özellikleri üzerine odaklanılır. Bu durumda okulun etkililiği konusunun disiplinler arası bir araştırma konusu olduğu anlaşılır (Scheerens, 2000).

Örgütsel etkililik kavramı örgütün çevredeki kaynaklara ulaşma performansından amaçlarını gerçekleştirme düzeyine kadar çok geniş bir çerçevede ele alındığı ileri sürülebilir. Bu nedenle örgütsel etkililiğin sağlanması ve daha iyi anlaşılması için örgütlerin ve örgütsel boyutların incelenmesi ve anlaşılması gerekli görülmektedir.

2.1.2. Açık bir sistem olarak örgüt

Açık sistem teorisi gereği örgütlerin canlılık özellikleri gösterdikleri ileri sürülebilir. Çünkü örgütler, çevreden bir takım girdileri alarak işleyen ve enerjiye dönüştüren ve sonuçta bunları çıktılar biçiminde yine çevreye veren açık sistemler olarak tanımlanabilirler” (Can, 2005: 4). Bu anlamda Etzioni (1969)’ye göre örgütler sürekli bir biçimde ne derece etkin olarak çalıştıklarını değerlendirirler ve amaçlarına ulaşmak için gerekli düzenlemeleri yaparlar (Öge, 2005). Bu anlamda örgütler değişen şartlara ve elde edilen sonuçlara göre dönüşüm geçirmektedirler. Bu çerçevede Bursalıoğlu (2000) açık sistem olarak örgütü, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görülebileceğini belirtir ve koalisyonun koşullarını: uzlaşma, uyma ve kontrol ifade eder. Can (2005) da örgütleri, modern yaşamda açık bir sistem olarak ele almaktadır. Bu bağlamda örgütler sistem olarak kabul edildiğinde, onların alt sistemlerinin karşılıklı ilişkileri, yapı ve karşılıklı bağımlılığın doğurduğu sorunlarla ilgilenmeyi gerekli kılar. Dolayısıyla örgütlerin etkililiğinin belirlenmesi sürecinde örgütün tüm yapısını belirleyen çevresel etki ve baskı unsurlarının dikkate alınması gereği görülmektedir.

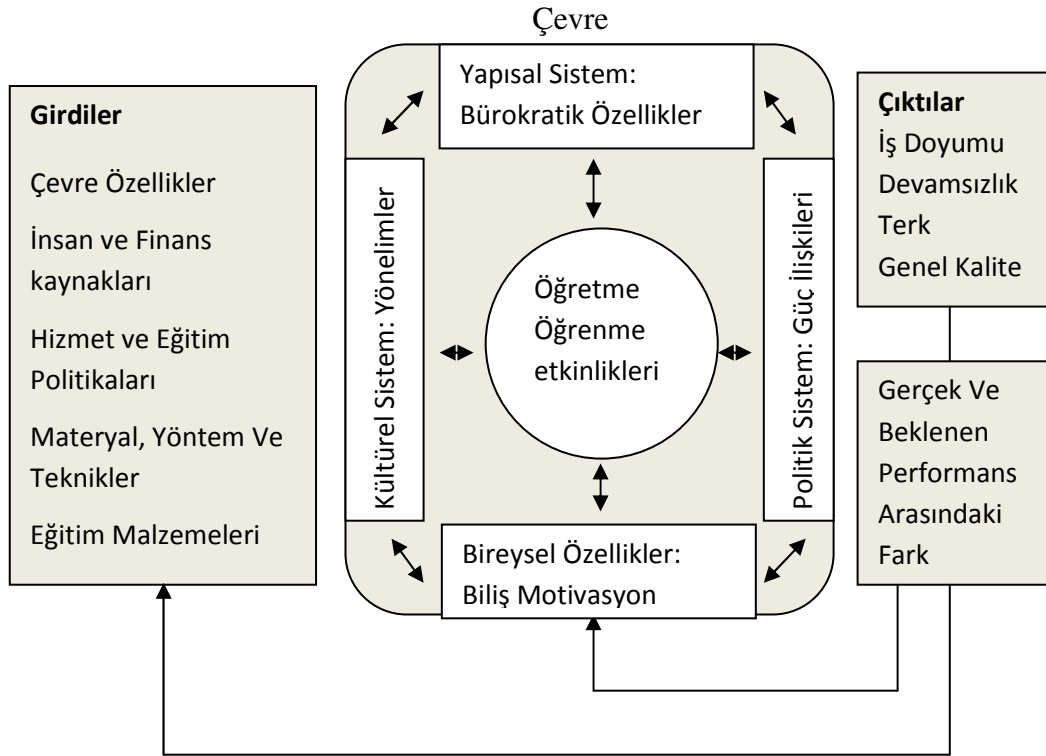


Şekil 2.1: Geri Bildirim Döngüsüyle Açık Sistem.

Örgütlerin belirli amaçları gerçekleştirmek için biçimsel bir yapıları olduğu gibi kendi özel ihtiyaçları, ilgileri ve sık sık örgütsel beklentilerle çelişen inançları olan insanlardan çalışanları da vardır. Okul örgütünün temel uğraşısı insan olması nedeniyle

okullardaki informal yapının, etkililiğın incelenmesinde önemli veriler sağlayabileceğı kabul edilebilir. Hoy ve Miskel okul sistemini şu şekilde ortaya koymaktadırlar:

Bir açık sistem çevreden girdi olarak alınan, etkileşim içinde bulunan unsurlardan oluşur (Şekil 2.1). Sistem girdileri dönüştürür ve çevre için çıktılar üretir. İnsan, hammadde, bilgi ve para örgütlerin aldığı girdilerden bazılarıdır. Dönüştürme süreci sonucunda bu girdiler çıktı adı verilen bir değere dönüştürülerek yeniden çevreye ihraç edilirler. Çıktılar ürünler ve hizmetlerdir. Ancak çalışanların memnuniyeti vb. dönüştürme sürecinin yan ürünleri de vardır. Sonuçta bu sistemde öğrenciler eğitilmiş mezunlar olarak dönüştürülürler ve sonra topluma katkıda bulunacak bireyler olarak mezun edilirler (Hoy ve Miskel, 2010). okullar için sosyal sistem modeli de açık sistemle benzerlik göstermektedir. Şekil 2.2’de görüldüğü gibi İnsan ve madde kaynaklarından oluşan girdilerin çevresel faktörlerden (yapısal, politik, bireysel ve kültürel sistemler) de etkilenerek çıktıya dönüşmesidir. Çıktının kalitesi iş doyumunu, işe devam/devamsızlığı... etkilemektedir. Bir sistemde en verimli bir şekilde çıktı üretilmesi için uyum kavramı ön plana çıkmaktadır.



Şekil 2.2: Okullar için sosyal sistemler modeli (Hoy ve Miskel 2010:127).

Örgütsel etkililik açısından aşağıdaki kavram çiftleri arasındaki uyum olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2010: 31).

Bireysel–Yapısal: Bireysel iş ihtiyaçları ne derecede bürokratik beklentileri destekliyor?

Bireysel–Kültür: Örgüt kültürünün paylaşılan yönelimleri bireysel iş ihtiyaçları ile ne derecede uyumlu?

Bireysel–Politik: Güç ilişkileri ne derecede bireysel iş ihtiyaçları ile çelişiyor?

Yapısal–Kültürel: Bürokratik beklentiler ne derecede kültürel sistemin paylaşılan yönelimlerini güçlendiriyor?

Yapısal–Politik: Güç ilişkileri bürokratik beklentileri ne derecede zayıflatıyor?

Politik–Kültür: Güç ilişkileri kültürün paylaşılan yönelimleri ile ne derecede çelişiyor ve onları zayıflatıyor?

Bu örgütsel boyutlardaki uyum örgütsel etkililik sağlayabileceği gibi örgüt çalışanlarında da mesleki doyuma bağlı yüksek performans doğurabilecektir.

Sosyal sistem modeli, eğitim örgütlerinin yapılarının daha açık ve anlaşılır hale getirilmesi, başarılı bir şekilde değiştirilmesi açısından oldukça faydalı bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Okulu açık sistem özellikleriyle ortaya koymak okulun etkililiğinin anlaşılması, sağlanması ve sürdürülmesinde yöneticilere kullanışlı bir bakış açısı sağlayabilecektir. Ancak literatürde farklı bakış açılarına dayalı olarak örgütsel etkililik görüşleri farklılaşmaktadır. Aşağıdaki bölümde bu görüşlere yer verilmektedir.

2.1.3. Örgütsel etkililik görüşleri

Yöneticiler, örgütsel etkililik sorunlarının yönetim için sürekli ve temel bir problem olduğunu uzun zamandır kabul etmektedirler. Başaran'a (1991) göre örgütsel etkililik, örgütün, sistem öğelerinin değişkenlerini, örgütün amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi için etkileyip geliştirerek eyleme geçirebilmedir. Örgütsel etkililiğin öğeleri de, örgütün verimliliği, dirikliği, sağlığı, yararlılığı, iş görenin işten

doyum alabilmesidir. Örneğin, hem eğitimciler hem de kamuoyu farklı okulların benzer öğrencilere sahip olsalar bile farklı düzeylerde başarılı olduğunu kabul etmektedirler. Benzer öğrencilere sahip olduğu halde niçin bazı okulların diğer bazı okullardan daha üst düzeyde çevre ve iç öğelerin beklentilerini karşıladığı sorusu okullarının örgütsel etkililiğinin anlaşılması çabalarının tetikleyicisi olmuştur denilebilir. Okulların çok bileşenli açık sistemler olması etkililik görüşlerinin de çeşitlenmesine katkıda bulunmuş gibi görünmektedir.

Genelde okul etkililiği, öğrencilere kazandırılan pozitif etkiler olarak tanımlanmaktadır. Okul ve öğrencinin etkililiğinin ölçütü ise çoğunlukla öğrencilerinin kazandığı bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişme ile ölçülmektedir (Purkey ve Smith, 1983)

Zigarelli (1996) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülen ve etkili okulu oluşturan altı temel özellik bulunmuştur. Bunlar; nitelikli öğretmen, öğretmenin katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticisinin liderlik özelliği ve iletişimi, güçlü okul kültürü, okul yönetiminin pozitif ilişkileri, yüksek aile katılımıdır.

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en olumlu şekilde desteklendiği, verimli bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir. Etkili okul düşüncesinde, okulların öğrenci başarısında bir farklılık yaratabilir düşüncesi bulunmaktadır. Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili biçimde kullanırlar. Öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlanır (Özdemir, 2000)

Etkili okulların genellikle ortak olan şu özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Karip ve Köksal, 1996; Özdemir, 2000): Açık ve belirgin amaçlar üzerine odaklanan bir misyonları vardır. Okul yöneticileri, güçlü bir öğretimsel liderdir. Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler. Öğrenci başarısı sürekli gözlenir ve değerlendirilir. Disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi mevcuttur. Veli-

toplum desteği vardır ve okul-aile işbirliği gelişmiştir. Temel becerilerin kazanılmasına önem verilir.

Etkililiğin tanımı konusunda çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Birbirinden farklı olan bu görüşlerin bir kısmını aşağıdaki şekilde belirtilmektedir.

Hoy ve Ferguson 'un etkililik görüşü

Hoy ve Ferguson (1989) okulu sosyal bir sistem olarak görmektedir. Hem amaçların gerçekleştirilmesi, hem de sistemin ihtiyaçlarına çözüm üretilmesine yönelik bir bakış açısı sunmaktadır. Sundukları etkililik modeli, okul sistemin bütün üyelerini (yönetici, öğretmen, öğrenci vb.) dikkate almaktadır. Dolayısıyla okulun etkililiği, tüm sorunlarla başa edilmesine, bütün üyelerin ihtiyaçlarının karşılanmasına, kaynakların etkili ve verimli kullanılmasına ve nihayetinde öğrencilerin beklenen başarıyı göstermesine bağlı olduğu anlaşılmaktadır (Hoy ve Ferguson, 1989)

Şişman (2011) Hoy ve Ferguson'un okul etkililiği görüşlerinin, sosyolog Talcot Parsons'un sosyal sistem yaklaşımına dayandığını belirtmektedir. Ona göre Parsons bir sosyal sistemin yaşamını sürdürebilmesini, uyum, amacı gerçekleştirme, bütünleşme ve gizil güç ilkeleriyle açıklamıştır. Bütün sosyal sistemlerin yaşamlarını devam ettirebilmek için dile getirilen konularda gerekli performansı göstermeleri gereği kabul edilmektedir.

Katz-Kahn'a göre etkililik

Katz-Kahn'a göre etkililik teknik, ekonomik ve politik yöntem ve araçlarla örgüte dönüşümlerin en üst düzeye çıkarılmasıdır (Can, 2005).

Bu yaklaşım daha çok örgütün büyümesi ve yaşam süresinin uzamasına odaklanmıştır. Elbette örgütlerin güçlenmesi ve büyümesi önemlidir. Ancak örgütsel yapıların öncelikle çevresel beklentiler ve iç bileşenlerin beklentileri için kurulduğu

düşünülürse örgütsel etkililiğin bu beklentileri dikkate almadan açıklanamayacağı iddiası haklı bir iddia olarak kabul edilebilecektir.

Cameron'a göre etkililik

Şişman (2011)'a göre Cameron okullarla ilgili olarak örgütsel amaçlardan çok örgütsel özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu özellikler iç akademik alan, moral alan, program dışı etkenler ve dış uyum olarak belirlenmiş, dört temel alanda toplanmıştır. Bu dört alanda şu boyutlar öne çıkmaktadır;

1. Eğitim yaşantılarından doyum düzeyi: Öğrencilerin eğitim yaşantılarından beklentilerinin karşılanmasıyla ilgili görülmektedir.
2. Öğrencilerin gelişimine okulun sağladığı fırsatlar: Okulda sağlanan eğitim malzemeleri ve eğitim teknolojileri, spor tesisleri, kültürel tesisler vb. imkânlar.
3. Yönetici ve öğretmenlerin yaptıkları iş ve görevlerle ilgili doyum düzeyi: Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerden beklentilerinin karşılanmasıyla ilgili mesleki doyum düzeyi ile ilgilidir.
4. Öğretim kadrosunun mesleki yönden gelişimine okulun sağladığı fırsatlar: Okulda sağlanan yeni eğitim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili eğitim imkânları, lisansüstü eğitim fırsatları, öğretmenler arasındaki akran öğrenmesi etkinlikleri bu kapsamda değerlendirilebilir.
5. Okulun içinde yer aldığı dış çevreden sağladığı girdiler: Okula sağlanan para, eğitim materyalleri, öğretmen nitelikleri, fiziksel imkânlar bu boyutta değerlendirilebilir.
6. Okulun örgütsel sağlığı: Okulun çevresiyle uyum içerisinde varlığını sürdürmesi, devamlı olarak başarıya ve yaşama yeteneklerini geliştirmesini ifade etmektedir.

Etzioni'ye göre etkililik

Can, (2005) Etzioni'nin etkililik tanımını örgütsel analizlerin yapıldığı başlıca iki çerçeveye oturttuğunu belirtmektedir. İlki, amaç modeli olup, örgütü belirli amaçları

gerçekleştirmek üzere kurulduğunu kabul ettiği kabul edilmektedir. Bu anlamda etkililik, örgütün tanımlanan amaçlarını ne derecede gerçekleştirdiğini gösterir. İkincisi ise sistem modeli olup, örgütün kendini koruyabilmesi ve işleyebilmesi için gerçekleştirilen ilişkilerin yapısını belirttiği kabul edilir.

Balcı (2007) Bir örgütün amaçlarını başardığı ölçüde etkili olduğunu belirtmektedir. Burada iki inanç vardır:

1. Örgütte rasyonel karar almak isteyenlere amaçlar yol gösterir.
2. Bu amaçlar örgüt üyelerince yeterince anlaşılmalıdır.

Sistem modelinde ise örgütün asıl ilgisinin yaşamak ve büyümek olduğu kabul edilmektedir. Bu açıdan, örgütün kendisi için gerekli kaynakları elde etmesi ve rekabet edebilme yeteneği önemlidir.

Etzioni'nin örgütsel etkililik açıklamalarında Katz ve Kahn'a göre daha kapsayıcı bir yaklaşım görülmektedir. Ancak çağdaş örgüt kuramlarının vurguladığı örgütün informal yapısını yeterince vurgulamamış olması, özellikle insan merkezli olarak kurulmuş okul örgütlerinin etkililiğinin anlaşılmasında yeterli olmayacağı yorumuna izin verebilir.

Creemers' in etkililik görüşü

Creemers (1994)'in ortaya koyduğu etkililik görüşüne göre, müfredat, öğrenmenin kalitesi, gruplanmış süreçler, öğretmen davranışları ve bunlar arasındaki uyum okulların örgütsel etkililiğini belirlemektedir (Schereens, 1997). Okul etkililiğinin gerçekleştirilebilmesi için, güncel öğrenme beklentilerini karşılayan bir müfredat, doğru yöntemlerle gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri, en ileri düzeyde uyumu sağlamak üzere belirlenmiş süreçler ve tüm boyutlar arasındaki uyumun gerekliliği ifade edilmektedir.

Bernard M. Bass'a göre etkililik

Bass etkililiği, örgütsel değer kavramıyla açıklamakta ve etkililiği Şu kriterlere göre belirlemektedir (Can, 2005):

1. Örgüt, kendi üyeleri için ne ölçüde değerlidir?
2. Örgüt ve üyeleri, toplum için ne ölçüde değerlidir?

Bunlardan birincisi işgörenin yüksek morali, işinden duyduğu tatmin, iş güvenliği ve sağlığı gibi etmenleri ifade eder, ikincisi ise örgütün ve üyelerinin tüm topluma yapacakları katkıları içerir.

Bass değer kavramını ön plana çıkarmış, çalışanların ve örgütün çevresindeki toplum üyelerinin örgüte verdiği değerle etkililik düzeyinin ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bass'ın belirttiği örgütsel etkililik tanımı insanı ve beklentilerini merkeze almakta ancak örgütsel yapıya yeterince vurgu yapmamaktadır.

Scheerens'in etkililik görüşü

Scheerens (1989) okulun etkililiğine ilişkin olarak girdiler, içerik, okul ve sınıf süreçleri, çıktılar boyutlarını vurgulamaktadır (Şişman, 2011). Girdiler, öğretmen ve öğrenci nitelikleri, fiziksel imkânlar, eğitim materyalleri olarak kabul edilebilir. İçerik, okul içi süreçlerde öğrencelere sunulan bilgi, beceri ve davranışlar olarak sıralanabilir. Okul ve sınıf süreçleri, öğrenme etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgilidir. Çıktılar ise süreçler sonunda öğretmen, veli, öğrenci ve toplumun beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı ile ilgili kabul edilebilir.

Yutchman ve Seashore'a göre etkililik

Örgütsel etkililik, örgütün "çevresinden kıt ve değerli kaynakları elde ederek çıkar sağlaması yeteneği" olarak tanımlanabilir. Böylece örgütlerin etkililiği, bu kaynakları elde etme yarışındaki performansına göre belirlenebilir. Bu anlamda yazarların etkililik kavramı, Katz ve Kahn'ın tanımına benzemekle birlikte, bu

yazarlardan örgüte dönüşümlerin en üst düzeye çıkarılması değil, en verimli dönüşü önermeleriyle ayrılırlar. Yutchman ve Seashore'un bu durumu şöyle açıkladıkları görülmektedir (Can, 2005):

“Örgüt kaynak tedarik ederken pazarlık gücünü kullanır demek, çevresini sömürme yeteneğini kullanır demektir. Eğer örgüt, çevresini maksimum derecede sömürecek olursa, kısa dönemde çevresine zarar vereceğinden kendi varlığı için bile sakıncalıdır. Bu yüzden örgüt, çevresinden optimum derecede kaynak tedarikine gitmelidir.”

Bu durumda örgütlerin çevreden aldığı girdinin en üst düzeyde etkililiğini sağlayabilmesi için ihtiyaç analizini iyi yapması ve çıktıların yine çevrenin ihtiyacını karşılamasına imkân sağlamalıdır.

Warren G. Bennis'e göre etkililik

Örgütsel başarıyı belirlemede kullanılan ölçütleri eleştiren Bennis (1969) örgütün durumunun "örgütsel sağlık" kavramıyla açıklanabileceğini savunur. Bennis'e göre örgütsel sağlık şu ölçütleri içermektedir (Akt: Can, 2005):

1. Uyum: Sorun çözümü demek olan uyum değişen koşullara göre davranabilme yeteneğini ifade eder. Uyum örgüt içi esneklikle mümkündür.
2. Kişilik sorunu: Örgütün uyum yeteneğini kazanabilmesi için kendisinin ne olduğunu ve ne yapmak istediğini bilmesi gerekir. Bu da örgütsel amaçların personelce ne kadar anlaşıldığı ve benimsendiğinin ve örgütün personeli ne derecede anladığının saptanmasıyla gerçekleştirilebilir.
3. Gerçeği sınaama: Örgüt, bulunduğu ortamın gerçeklerini saptayabileceği uygun teknikler geliştirmelidir.

Bu durumda etkili bir örgütün temel özelliği, onun uygun sorun-çözme tekniklerine sahip olması olarak kabul edilebilir. Bu teknikler bilimsel tutum denilen öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler örgütsel sağlık için gerekli olan örgütsel uyum, örgütsel kişilik, ortam gerçeklerinin algılanması olarak kabul edilmektedir. Bennis'in

yaklaşımı sonuç odaklı olmaktan öte süreç odaklı bir yaklaşım olmakla beraber okul geliştirme yaklaşımında görülen örgütsel yapıdaki sorunları en aza indirerek etkililiği gerçekleştirme düşüncesini yansıtmaktadır.

Bu bilgiler ışığında Scheerens ve Stoel (1988)'in de dile getirdikleri gibi, okulların etkililiği için ortaya konulan görüşler ve ölçme modellerinde birçok zorluklarla karşılaşmaktadır. Öncelikle, her tür örgüt ve okul için örgütsel etkililikle ilgili her örgütte geçerli model geliştirmek çok zordur. Bu durumda aynı ülkede yapılan farklı araştırmalarda okulun etkililiği ile ilgili bulunan faktörlerin farklı olması doğaldır.

Çalışmada ortaya konulan farklı görüşlerle birlikte araştırmada kullanılabilecek modele bir teorik çerçeve oluşturmak gereği bulunmaktadır. Literatürde açık sosyal sistem teorisini temel alarak örgüt olarak bir okulun etkililiğini belirleyecek olan boyut ve değişkenler yazarlara göre farklılıklar taşımaktadır.

2.1.4. Okulun etkililiği ile ilgili boyut ve değişkenler

Rowan (1985) örgütsel etkililiğin araştırılmasında izlenebilecek yaklaşımları amaç merkezli yaklaşım ve doğal sistemler yaklaşımı olmak üzere iki başlık altında toplamaktadır. Amaç-merkezli yaklaşım, örgütlerin tanımlanmış amaçlarına ulaşmak için çaba gösterdiği varsayımını kabul eder. Buna göre eğitimde etkililik, her bir okulun ya da eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşma dereceleri olarak tanımlanır. Bu yaklaşım uygulamada amaçlara ulaşma ölçekleri ve eğitim göstergeleri üzerinde odaklanır. Doğal sistem yaklaşımı ise, örgütlerin büyük ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu kabul eder. Buna göre yeterli kaynak oluşturma, yüksek moral, serbest iletişim, demokratik liderlik ve katılımcı problem çözme yapıları gibi etkenlere bağlı olarak örgütsel sağlık ve yaşamlarını sürdürme odaklı ölçekler okulların örgütsel etkililiğinin belirlenmesinde kullanılır.

Bazı araştırmacılar (Balcı, 2007; Şişman, 2011) örgütsel etkililikle ilgili geliştirilmiş modellerin gerekli düzenlemeler yapılarak okullara uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Ancak okulların etkililiğinin belirlenmesinde çoklu boyutlar ve çoklu

kriterlerin kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Oluşturulacak modelde okulda öğrenci başarısının ortaya çıkmasında, veli ve öğrenci beklentilerinin karşılanmasında etkili olması öngörülen okul yönetimi, öğretmen, sınıf içi süreçler (girdiler, öğretim stratejileri), örgüt iklimi ve çevre gibi faktörlerin göz önüne alınması gerekli görülmektedir.

Etkili okulda liderlik

Liderlik öğrenci başarısına ve diğer örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkısı bakımından etkili okul kavramının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Etkililik araştırmaları daha çok liderlik davranışı, okul yöneticilerinin ve program yöneticilerinin liderlik biçimleri, okul yöneticilerinin kişisel ve profesyonel özellikleri ve bir bütün olarak okul ikliminin geliştirilmesinde okul yöneticilerinin rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır (Karip ve Köksal 1996).

Okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde en önemli sorumluluğun okul yöneticilerinde olduğu iddia edilebilir. Diğer tüm okul içi süreçlerin performansını planlama, kadrolama, performans değerlendirme gibi yönetim süreçlerinin başındaki okul müdürünün nitelikleri etkileyebilmektedir. Bu konuda Bursalıoğlu şunları dile getirmektedir:

Bursalıoğlu (2000) okul müdürünün okulun amaçlarını gerçekleştirme, yapısını yaşatma ve havasını koruma görevlerinden öncelikle sorumlu olması gerektiğini belirtmektedir. Gerçekte, müdür formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir. Bunu yapabilmesi için, grup üyeleri ile etkileşmesi, değerlerini koruması ve problemlerini çözmesi gerekir. Okul müdürü ile öğretmenin liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar uyuyorsa, işe karşı olan tutumları o kadar olumlu görülmektedir.

Şişman (2011) etkili okulları oluşturma ve yaşatmada okul yöneticilerinin liderliğinin önemli bir faktör olduğunu düşünmektedir. Ona göre etkili okullarda okul

yöneticisinin, bir otorite temsili yapmak yerine, bir öğretim lideri olmak zorunluluğu vardır.

Etkili okulun yöneticisi bir öğretim lideridir. Öğretime dönük liderlikle, öğretmenler için verim ve doyum sağlayıcı bir çalışma ortamı, öğrenciler için çekici ve başarıya götürücü bir öğrenme ortamı yaratacak etkinlikler anlatılmaktadır. Öğretime dönük liderlik, okuldaki öğretme ve öğrenme etkinliklerinin niteliğini yükseltmek ve etkililiğini artırmak için okulda, gerekli yenilikleri ve örgütsel değişimleri yapmayı öngören bir liderlik biçimi olarak ifade edilebilir (Alıç, 1993).

Balcı (2007) ise nerdeyse tüm etkili okul araştırmalarına göre (Balcı, 1988; Edmonds 1992; Lawrence 1989; Manasse, 1982) okul yöneticisinin, okulun etkililiğinde anahtar bir rol oynadığının belirlendiğini belirtir. Araştırmalarda yöneticinin liderlik stili ile okul etkililiği arasında, gerçek bir ilişki olduğu konusunda da bir görüş birliği olduğunun tespit edildiğini belirtmektedir.

Johnson ve Synder (1990)'a göre etkili okul lideri, okulun amaçlarını belirler, kadrosunun başarısını ölçer, öğretmeninin başarısının artırılabilmesi için çabalar, okul kadrosunun gelişimini destekler, klinik denetimde bulunur, iş takımları kurar ve geliştirir, kalite kontrol etkinliklerini uygular, öğretim programını geliştirir, kaynaklarını artırmaya çalışır ve değerlendirme yapar. Etkili okul liderlerinin bunları yapabilmesi için sahip olması gereken temel yeterlilikler şu şekilde ifade edilmiştir (Ada ve Baysal, 2010):

- Öğretimi başarılı bir biçimde analiz etmeyi bilmelidir.
- Öğretmenlere eğitim öğretim konusunda rehberlik etmeyi bilmelidir.
- Eğitim programını geliştirebilmeli ve koordine etmelidir.
- Eğitim programını uygulamasını kontrol edebilmelidir.

Sıralanan yönetici nitelik ve yeterlilikleri okulun örgütsel etkililiğinde yönetici boyutunun okul etkililiğine katkısının belirlenmesine temel olabilmektedir.

Hoy ve Miskel, (2010) yöneticilerin okulun etkililiği ve öğrenme-öğretim sürecinin kalitesinden de sorumlu olduklarını belirtir. Bununla birlikte, geribildirimden gelen bilgi ve beklentilerin gereğini yapmak durumundadırlar. Aynı zamanda, öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanların amacı gerçekleştirmeye yönelik davranışlarını sürdürmek ya da arttırmak zorundadırlar. Onlara göre bir diğer başarılması gereken yönetsel kriter hem kaynakların bölüştürülmesini hem de temel örgütsel boyutların (yapı, kültür, bireyler ve politika) uyumunun sağlanması ile ilgilidir. Yönetsel başarı için karar verme, motive etme, iletişim ve liderlik başarısının yüksek olması gerekmektedir.

Etkili yönetici çalışkan, işine adanmış, katılımcı, kararların alınmasında personelinin görüşlerini önemseyen iki yönlü iletişime açık bir yöneticidir. Okulun gelişmesi, yeni fikirlere açıklığı okulda olumlu bir iklimin oluşmasını ya da oluşturulmasını zorunlu kılar. Bu iklimin yaratılmasında en büyük pay yöneticiye düşmektedir.

Yönetici, Okulun etrafında sık sık görünerek öğrenci ve öğretmenlerin moralini etkiler. Okulun her tarafında yaptığı yürüyüşlerle okulda nelerin olup bittiğini görme olanağına sahip olur. Beklentileri ve sorunları toplantılar düzenleyerek personele iletir. Sonuçta okulda olumlu hava oluşur. Etkili yönetici, öğretmenleri sınıflarda ziyaret ederek onların eğitim, öğretim ve kişisel sorunlarını dinler ve çözüm üretir (Aydoğan, 1999).

Etkili okul yöneticilerinin liderliği benimsemiş öğretmenlerle tam bir uyum içinde okullarını yöneten yöneticiler olduğu anlaşılmaktadır. Bir okul yöneticisinin liderlik becerileri ne kadar yüksek olursa olsun derslik içi performans sonuçlarının öğretmenlerin liderlik becerileri kadar olacağı kabul edilebilir.

Etkili okulda öğretmen

Bir okuldaki öğrenmenin kalitesi üzerinde çeşitli etkenlerin rolü vardır. Bunlardan biri de kuşkusuz öğretmen olarak kabul edilmektedir.

Öğretmenler yenilik ve değişikliklerin uygulanmasında okul düzeyinde etkililiği belirleyici bir role sahiptir. Okul düzeyinde değişiklikleri uygulama kapasitesi büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler politikanın en alt düzeydeki uygulayıcıları olarak çoğu kez öğretme süreci içinde politikaları yeniden tanımlar ve belirlerler (Karip ve Köksal 1996).

Şişman (2011)'a göre etkili bir sınıf öğrenme çevresinin oluşturulması, etkili okulun önemli bir özelliğidir. Sınıf içindeki öğrenmelerin üst düzeye çıkarılması ise amaçların belirli olması, sınıfın öğrenmeyi arttıracak şekilde düzenlenmesi, içeriğin öğrenme ilkelerine göre oluşturulması, öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi, öğrenci performanslarının değerlendirilmesi, geri bildirim ve düzeltme gibi etkinliklere bağlıdır.

Etkili okullarda öğretmenlerin öğrenciler için yüksek beklentilere sahip olmaları ve öğrencilerin başarısızlığını kabul etmemeleri önemli bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen kalitesi önemlidir. Aslında, öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul faktörüdür. Heck (2000) beklenenden yüksek akademik başarıya sahip okulların akademik başarıyı vurgulayan sınıf ortamları yaratmada ve öğrencilerin öğrenmelerinde yüksek beklentilere sahip olan öğretmenlere sahip olduğunu bulmuştur. Müdürlerle karşılaştırıldığında beklendiği gibi, öğretmenler birçok sınıf etkinliği aracılığıyla öğrenci öğrenmesini doğrudan etkilerler (Hoy ve Miskel, 2010: 284).

Bu durum öğrenci başarısızlığının, öğretmenlerin gerçekte öğrencilerin öğrenebileceğine inanmadıklarının bir işareti olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentileri ister yüksek isterse düşük olsun gerçekleşebilir. Genellikle öğrenciler öğretmenlerinin onlardan bekledikleri kadar performans gösterirler. Etkili öğretmenler bütün öğrenciler için eşit düzeyde beklentiye sahip oldukları gibi öğrencilerin cinsiyeti, ırkı ya da etnik kökeni için beklentilerini değiştirmezler (Çobanoğlu, 2008).

Can (2004)'a göre etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı sorumlulukları olan ve öğrencilerinin duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışan ve insanları doğru anlama yönünde çaba gösteren bir eğitim çalışanıdır. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenler. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar, verimliliklerini ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlar kazanmaları yönünde onları güdüler.

Etkili öğretmen özelliklerini belirlenmesine temel olmak üzere Balcı (2007) İngiltere ve Galler Eğitimde Standartlar Bürosu araştırmalarına göre öğretimin kalitesinin dayanaklarının şunlar olduğunu sıralamıştır: Öğretmenin öğrettiği alanda güvenilir bilgisinin olması, öğretmenin yüksek beklentilerinin olması, etkili planlama, program hedeflerini tüm öğrencilerin ihtiyaçları ile eşleştiren yöntem ve düzenlemeler, öğrencilerin iyi yönetilmesi ve yüksek standartların başarılanması, zaman ve kaynakların etkili kullanımı, öğrenci etkinliklerinin tam ve yapıcı olarak değerlemesi ve dönüt verme, okulda öğrenileni pekiştirmek üzere ev ödevinin etkili kullanılması. Bu dayanaklar yerine getirildiğinde hem öğretmenin hem de öğrencinin dolayısı ile okulun etkililiğinden söz edilebilir.

Etkili okul sisteminin en önemli bileşenleri yönetici ve öğretmenler olarak görülse de yönetici ve öğretmenlerin çabalarının öğrencilerde performansa dönüşmesinin öğrencinin öğrenme isteği ve genel tutum ve davranışlarıyla sınırlı olduğu genel kabul görmektedir. Bu anlamda öğrencilerin etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için bazı tutum ve davranışları ortaya koyması beklenmektedir.

Etkili okulda öğrenci

Okulun etkililiğinin sağlanması için öğrenci dışındaki tüm unsurlar güçlendirilse de okul etkililiği için öğrencinin tutum ve davranışlarının ihmal edilemez olduğu kabul edilmektedir.

Bursalıoğlu (2000) bireyin ancak kendi eylemi kanalıyla öğrenebileceğini ve öğrenilen şeyin, öğrencinin kendi eylemi yoluyla kazandığı deneyim olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan öğrenme durumlarının, öğrencinin ilerde içinde bulunması, düşünmesi ve davranması beklenen durumlara bir dereceye kadar benzeme gereği ortaya çıkmaktadır. Ona göre öğrencinin okula uyumu ve okuldaki başarısı ile okuldaki rolünü ve kendini anlaması arasında sıkı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Etkili okullarda öğrenciler, yönetici ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabildiği gibi gerekli yardım ve yönlendirmeleri alabilmekte, kararlara etkin bir şekilde katılabilmektedirler. Öğretmenlerin desteğiyle kendilerini ifade edebilmekte, gizil güçlerini ortaya koyacak ortam bulabilmektedirler. Kütüphane ve bilgisayarlardan yararlanabilmekte, spor, tiyatro gibi etkinliklere girişebilmektedir (Aydoğan 1999) .

“Etkili okullarda öğrenme sürecinde, öğrencilerin edilgen olmaktan çok aktif bir biçimde, birey ya da grup olarak rol üstlenmeleri sağlanır. Etkili okullarda öğrenciler, kendilerinden neler beklendiğinin bilincinde olup başarılı olma konusunda da yüksek beklentilere sahiptirler” (Urena 1988, akt: Şişman 2011:199). Bu öğrencilerin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir (Ada ve Baysal, 2010):

1. Bilgi toplumuna hazır olacak şekilde "öğrenmeyi öğrenen" bir anlayışa sahip olmak.
2. Yaratıcılığını en üst düzeyde kullanmak.
3. Sosyal ve aktif öğrenci olmak.
4. Problem çözme becerisine sahip olmak.
5. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak.
6. Geleceğe ilişkin hedeflere sahip olmak.
7. Kendisini objektif olarak değerlendirebilme.
8. Bireysel teşebbüs gücüne sahip anlayışta olmak.
9. Çok dil ve çok kültürlü bir anlayışa sahip olmak.
10. Takım çalışması ruhuna sahip olmak.

Tüm bu özelliklere sahip öğrencilerin başarılı olacağının garantisi olmamakla beraber başlangıç için yeterlidir. Başarı için etkili okul öğrencisinin kendisinin öğrenme

sorumluluğunun farkında olması, belirli aralıklarla öğrenme sürecini kontrol ederek öğrenme eksiklerinin giderilmesine yönelik çözümler üretmesi, öğrenme isteğini en üst düzeyde tutması başarı için gerekli özellikler olarak kabul edilebilir. Ancak öğrenci çevresinden kolayca etkilenebilme özelliğine sahiptir. Ona bu özellikleri kazandıracak olanın okulda uygulanan program ve eğitim-öğretim süreci olduğu kabul edilebilir.

Etkili okulda program ve eğitim-öğretim süreci

Etkili okulda program hazırlanırken, eğitim öğretim planlanırken öğrencinin kişisel özellikleri dikkate alınmalı, ders materyalleri ve etkinlikler ortak bir etki oluşturmaları için uyumlulaştırılmalıdır. Hem öğretmenin hem öğrenmenin geleneksel yollarının biçim değiştirmesiyle birlikte karatahta, tebeşir, çalışma rehberleri vs. yerini bilgisayara dayanan öğretim metotlarına bırakmaktadır. Ders kitapları, yerini CD-ROM'daki interaktif multimedya paketlerine vermektedir. Şimdiye kadar, bunlar çeşitli gelişmiş ülkelerde uygulamaya sokulmuş ve öğrenmeye katkısı görülmüştür. Bu anlamda görsel medyanın etkili okulların önemli bir materyali olduğu görülmektedir (Ada ve Baysal, 2010)

Eğitim teknolojisindeki bu gelişmeler, sadece okulların yeni donanımla tanışması olarak görülmemelidir. Uygun şekilde kullanıldığı takdirde, faydaları ve maliyetleri tam bir inceleme konusu olmakla birlikte, tüm dünyada okullardaki eğitim kalitesi üzerinde olumlu bir etkisi olması gayet muhtemeldir (Gannicott ve Throsby, 1998, akt: Ada ve Baysal, 2010)

Öğretim yöntem ve materyallerinin yeterli olduğu birçok okulda beklenen öğrenme performansının düşündürücü olduğu genel kabul görmektedir. Aslında fiziksel ortam, öğretmen, öğrenci, program ve öğretim sürecinin dikkate değer bir şekilde düzenlenmesine rağmen bazı durumlarda öğrenme performansı beklenen düzeyde gerçekleşmeyebilir. Bu durumda aşırı ve sürekli kaygıdan uzak olumlu ve açık bir okul kültürünün etkisine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Okulda tesis edeceğimiz olumlu ve açık bir kültürün sağlayacağı tatmin ve mutluluk öğretme-öğrenme performansına olumlu bir katkı sağlayabilecektir.

Etkili okul olmak için öğrenme ve öğretme ortamının hazırlanması yeterli değildir. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu konularda öğretmenler ilgi ve destek vermeye hazır oldukları gibi öğrencinin yetenekli olduğu alanları belirleyerek bu alanlarda uzmanlaşmasına da yardımcı olurlar. Bunların yanında etkili okulda öğrenci ve veli ile birlikte toplumun beklentilerinin gerçekleştirilmesine uygun olarak eğitim ve öğretim süreçleri düzenlenir.

Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini hazırlarken ve uygularken bütün öğrencilere, derse aktif olarak katılma, öğrendiklerini uygulamalı olarak gösterme, sınıf içi ödevler hazırlama vb. fırsatlar vermeli, öğrencilerden dönüt almalıdır. Ayrıca öğrenciler, öğretmen tarafından çeşitli gerekçelerle dışlanmamalı, kabul edilmeli, başarılarından dolayı ödüllendirilmelidir.

Etkili okulda okul kültürü ve iklimi

Kültür kavramı, kendi içinde bazı kavramsal karmaşa ve karışıklıkları barındırır. Hoy ve Miskel (2010)'in örgüt kültürüne ilişkin tanımı, “birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemi” şeklindedir. Schwartz ve Davis (1981) ise “örgüt üyelerinin davranışlarını biçimlendiren kuralları belirleyen ve üyelerce paylaşılan inanç ve beklentiler örüntüsü” olarak tanımlanmıştır. Örgüt kültürünün en önemli tanımlarından birini Schein (1992) yapmıştır. Buna göre örgüt kültürü, örgüt tarafından uyum ve bütünleşme ile ilgili sorunları çözerken geliştirilen, geçerliliği grup üyelerince paylaşılarak örgüte katılan yeni üyelere aktarılan ve doğru düşünmenin, algılamanın ve hissetmenin yolu olarak öğretilen kabullerin tümüdür.

Burada örgüt kültürünün üyeler arasında kuşaktan kuşağa aktarımının altı çizilerek sosyalleşme sürecinden bahsedilmektedir. Aslında kültürün bir sosyal denetim fonksiyonu gördüğü, örgüt üyelerinin algılama, düşünme ve hissetme becerilerini belirleme için gerekli zemini oluşturduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla okullar için örgüt kültürü etkililiğin ortaya çıkmasında önemli fonksiyon ortaya koymaktadır.

Kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği okullar için daha çok önem taşır. Çünkü bu örgütler diğerlerine göre daha informal bir yapı ve hava içinde faaliyet gösterir. Zaten insan, bu ilişkilerin hem üreticisi, hem de tüketicisidir. Eğitim yöneticisinin önem vermesi gereken ilke bu ilişkileri kullanmaktan çok anlamaya çalışmak ve yönetmek olarak ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 2000).

Terrence ve Deal'e (1985) göre etkili okul kültürü aşağıdaki özelliklere sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010: 171):

1. Örgütte yapılanlar konusunda paylaşılan ortak değerler ve uzlaşma,
2. Okul müdürünün, temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülmesi,
3. Büyük ölçüde paylaşılan ortak değerleri ve inançları içeren törenler,
4. Çalışanların birer durumsal kahraman olması,
5. Kültürel törenler ve yenilenme,
6. Temel değerleri güçlendirme ve dönüştürmeye dönük törenler,
7. Yenilik ve gelenekle özerklik ve kontrol arasındaki denge, 8. Kültürel törenlere geniş ölçüde katılım.

Terrence ve Deal'in örgütteki bireylerin kültürel birliği ve uyumunu okulun etkililiği için vurguladıkları görülmektedir. Uyum ve etkililik için okul kültüründe birlik sağlanması gereği kabul edilmektedir. Okul kültürüyle birlikte okulun örgüt iklimi de etkililikte sonuçlara önemli etkiler yapmaktadır.

Örgüt iklimi, bir örgütü diğerlerinden ayırt eden ve çalışanlar tarafından algılanan, örgütün değerleri ve özellikleri ile ifade edilebilen ve süreklilik gösteren karakteristik özellikleridir. İklim, bütün örgütsel işlevleri yakından etkiler. Yani, iklim örgütün kar, üretim, iş tatmini, moral seviyesi vb. gibi çıktılarını üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Başarı ve tatmini etkilediğinden örgüt hedeflerine ulaşmada ve örgüt geliştirmede iklimden itici bir güç olarak faydalanılabilir. Huzur ve güven ortamı getiren, yaratıcılık ve yenilikçiliği ön planda tutan bir örgüt iklimi, hem çalışanlara hem de

örgüte karşılıklı fayda getirir (Baloğlu, Çalışkan, Karadağ, Korkmaz, 2008: 63).

Okulda etkili öğretimi destekleyici bir kültür yaratılarak öğrenme için olumlu bir iklim yaratılmalıdır. Bu iklim okulun temel misyonu olan öğretimi vurgulamalı, her öğrenci için yüksek beklentiler ortaya koymalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri desteklemeli, başarının ödüllendirilmesin önemsemeli, öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayacak olan disiplini ortaya koymalıdır.

Okullarda etkili öğretimi “biz” duygusunu ön plana çıkarabilen, destekleyici bir hava sağlayabilir. Bu hava, yüksek beklentileri vurgulamalı, ortaklaşa planlama ve uygulamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirilmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeli, öğrencilerin etkili düzeyde öğrenmesine yol açan istedik ve olumlu havayı sağlamayı hedeflemeli ve desteklemelidir (Can, 2004).

Şişman (2011)’a göre okul iklimi, okuldaki herkesin duygularını ifade etmek için kullanılmaktadır. Etkili okullarda olumlu bir öğrenme iklimi vardır. Olumlu iklimin başlıca göstergeleri, güven, açıklık, sorumluluk, yüksek moral, himaye etme, dostluk, samimiyet ve doyum olarak sıralanabilir.

Örgüt ikliminin özellikleri yapılan araştırmalar sonucunda açık ve kapalı iklim şeklinde tanımlanmıştır. Açık iklim, öğretmenlerin karşılıklı ve öğretmenlerle müdür arasındaki işbirliği ve saygı düzeyine göre tanımlanabilir. Müdür, iyi bir dinleyicidir. Öğretmen önerilerine açıktır, sık sık övgülerde bulunur ve öğretmenlerin mesleki yeterliliğine değer verir. Kapalı iklim, aslında açık iklimin karşıtı kabul edilebilir. Müdürün baskıcı rutin işleri ve gereksiz iş yükü, öğretmenlerin düşük düzeyde katılım ve düşük düzeyde adanmışlığı belirgin özellikleridir. Kapalı iklimdeki müdürler, desteklemez, engelleyici ve kontrol edicidir. Öğretmenler bölücülük, toleranslı olmama, kendini kuruma adama gibi özelliklere sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010).

Etkili okulda okul iklimi:

1. Başarıyı hedeflemeli ve her öğrencinin en üst düzey performansa çıkmasını

teşvik eder,

2. Öğrencilerin yardımlaşmasını önemser.
3. Bireysel çabayı özendirir. Okul her öğrenciye değer verir ve herkese "sen yapabilirsin" özgüvenini sağlar.
4. Amaçlar açıkça ifade edilmiştir. Öğrenciler ne öğrenmeleri gerektiğini ve niçin öğrenmeleri gerektiğini bilirler.

Okulda var olan iklim öğrencilerin inanç ve davranışlarına temel oluşturabilmekte ve öğrencilerin öğrenme performanslarını etkileyebilmektedir. Bu anlamda yukarıda sıralanan özellikleri içeren iklimin okullarda oluşturulması gerekmektedir.

Ancak okullarda oluşabilecek iklimin çeşitli türleri bulunmaktadır. Bursalıoğlu, (2000) okulun iklimini altı tipe toplamıştır. Açık tipe, öğretmenlerin morali ve verimi yüksektir. Bağımsızda, kendi etkileşim yapılarını kurabilmek için, yönetici öğretmenlerini serbest bırakmıştır. Kontrollü havada bireysel ihtiyaçların doyumunu engelleyen yakından kontrol ve verimde direnme vardır. Yöneticinin sadece anlayışlı görünmek kaygısı ve aşırı derecede ahbapça davranışı samimi havayı meydana getirir. Babacan tipe yönetici böyle davranışlar gösterir, fakat bunlar genellikle etkili bir güdüleme sağlamaz. Yönetici üyelerin gereksemelerini hiçe saydığı zaman kapalı hava meydana gelir.

Okul yöneticileri okulda oluşabilecek iklimi kontrollü bir şekilde değiştirerek etkililiği sağlayabilecek şekilde değiştirebilirler. Bu durumda etkililiği arttıracak iklimi oluşturan faktörler desteklenmeli ve etkililiği azaltacak iklim faktörleri değiştirilmelidir.

Okul sisteminin en önemli bileşenleri olan yönetici, öğretmen ve öğrencinin yalnızca okul kültürü ve ikliminden etkilenmediği bilinmektedir. Dolayısıyla okul kültürünü ve iklimini en çok etkilemesi mümkün olan çevre ve aile özelliklerinin de okul etkililiğinin sağlanmasında işe koşulması gerektiği söylenebilir. Çevre baskı gurupları ve ailelerin okul etkililiğinin sağlanmasına olumlu katkı sağlayabileceği beklenmektedir.

Etkili okulda çevre ve aileyle ilişkiler

Açık sistem, örgütün ve çevresiyle ilişkisinde etkiye açık olduğunu ifade eder. Çevre örgütün girdilerini, içsel yapı ve süreçlerini, örgüt çıktılarını etkilediği için önemlidir. Bu durum, okul örgütündeki ortaya çıkan davranış ve performansların açıklanması açısından örgütün çevresinin de önemsenmesini gerektirir.

“Okullar, etkili olabilmek ve uzun süreli hayatta kalabilmek için değişen çevre koşullarına ayak uydurmak zorunda olan açık sistemlerdir. Okulların çevreleri, kendi içsel yapılarını ve süreçlerini etkiler. Sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik eğilimler, daha özel olarak sendika, vergi veren kurumlar ve yasama organları okulların içsel yapılarını ve işleyişini etkiler” (Hoy ve Miskel, 2010: 416). Çünkü okul yöneticileri okulun içyapı ve süreçlerini planlarken çevre beklentilerini dikkate almak zorundadırlar.

Akademik yönden başarısı yüksek olan okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel-ailesel destek ve katılıma sahip oldukları da belirlenmiştir (Hannaway ve Talbert, 1993). Aile bireylerinin çalışma ve okuma alışkanlıkları, ailenin entelektüel yönden teşviki, akademik beklenti ve kabul düzeyi, ailede konuşulan dil veya diller, ailenin çocuğa rehberlik, destek ve yardım düzeyi gibi hususlar, öğrenci başarısını etkileyebilir.

Anne-babaların okula ve öğretmenlere karşı olumlu veya olumsuz tutumları, çocuğun okulla ilgili sorunlarını önemseyip önemsemedikleri, dersleri için gerekli desteği sağlayıp sağlayamadıkları, anne-babalarının okul dışındaki davranışlarının doğru olup olmadığı, çocuğun okula karşı tutumu ve başarısını etkiler (Ada ve Baysal, 2010).

Araştırmacılar, ev ödevi politikasını yerleştiren okulların, ev ödevine daha az önem veren okullara göre daha iyi çıktılar aldıklarını belirtmektedirler. Aile katılımı, ailenin okulda bulunmasından çok daha fazla bir şeydir. Okulda bulunamayan bir çok aile, evinde, çocuğunun ev ödevlerine yardım etme gibi okulla ilişkili faaliyetlerde aktif rol alabilir (Dodson, 2005, akt: Çobanoğlu 2008).

Pressley ve diğeri (2004), başarılı kabul edilen bir okulda yürüttükleri çalışmalarında okul-aile ilişkilerine ilişkin su tespitleri aktarmaktadır: Velilerin çoğunluğu çocuklarının akademik başarısıyla yakından ilgilenmektedir. Veliler yardım etmeye istekli ve başarının artırılması için okulla işbirliği yapmaktadır. Öğrenci ev ödevlerini yapmazsa ya da testlerde başarısız olursa öğretmen eve mektup göndermektedir. Öğretmenin ihtiyaç duyduğunda veli toplantısı yapmaktadır. Okul etkinliklerine veliler davet edilir. Zaman zaman çocukların akademik başarılarına nasıl destek olabilecekleri konusunda ailelerin bilgilendirilir.

Etkili okul güvenli ve düzenli çevre ile öğrenmeye imkân sağlaması açısından ilişkilidir. Etkili okul araştırmaları, okul güvenliğini önemli bir nokta olarak tespit eder. Daha da önemlisi, aileler çocukları için olabilecek en mükemmel çevrenin sağlanmasını bekler. Okullarda yaşanan şiddet olaylarına yönelik ailelerin farkındalıklarının artmasından dolayı, aileler öğretmen ve yöneticilerden güçlü bir okul güvenliği istemektedir. Öğrenciler, güvenlikleri açısından tedirginlerse öğrenemeyecektir (Dodson, 2005, akt: Çobanoğlu, 2008).

Karip ve Köksal (1996)'a göre araştırma bulguları, eğitimde niteliğin öğretim programları ve araçlarında, öğretmenler ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde, yönetimde ve tesislerde yapılacak yenilik ve iyileştirme çabaları ile artırılabilceğini göstermektedir. Ancak öncelikle okulların öğrenmeyi geliştirebilmesi için tüm öğrencilere okula giriş olanağı sağlanması ve öğrencilerin okula devamı zorunludur. İkinci olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenlik, sağlık ve genel çevre temizliği gibi temel gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Bunun yanında, öğretmenlerin belirli bir düzeyde yaşam standardı sağlamaya yeterli bir ücret kazanması ve öğretmenliğe bir meslek olarak bağlılık göstermesi zorunludur. Bu temel koşullar sağlanmadan oluşturulacak politikaların başarısı sınırlı olacaktır.

Dolayısıyla okullarda örgütsel etkililiğin sağlanmasında öğretmenlerin mesleki doyum yaşamaları ve öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde bağlılık sağlamaları gerekli görülmektedir.

2.2. Mesleki Doyum

Okulların örgütsel etkililiğinin sağlanmasında en önemli boyutlardan biri öğretmenler olarak kabul edilmektedir. Hatta bazı araştırmacılar tarafından mesleki doyum örgütsel etkililiğin ölçüsü olarak kabul edilmiş bulunmaktadır. Dolayısıyla okulların örgütsel etkililiği ile ilgili kuramsal bilgilerin yanında öğretmenlerin mesleki doyumunu ile ilgili alanyazın birikiminin ortaya konulması okulların örgütsel etkililiğinin sağlanmasına yönelik katkı sağlayabilir.

2.2.1. Motivasyon kuramları ve doyum

Okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin mesleki doyumunu arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için mesleki doyumun açıklanmasını kolaylaştıracak güdü kavramı ve motivasyon kuramları üzerinde durulması gerekmektedir.

“Güdü, çeşitli gereksinimlerin karşılanması için bireyleri davranış ve eyleme iten neden olarak tanımlanırken, motivasyon bu eylemin kendisini yaratır. Kısaca motivasyon, güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleşme sürecidir” (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 40).

Güdülenme sözcüğü bir süreci ifade etmektedir. Bu anlamda güdülenme, insanların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaları için doyum sağlayacak ya da amaca götürecek davranışlarda bulunma süreci olarak ifade edilebilir (Silah, 2005). İş görenleri işletme amaçlarına yaklaşıtııcı, inandırıcı ve özendirici nitelikte yapılan tüm eylem ve uğraşlara motivasyon denebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Bu açıklamalara göre bireyin ihtiyaçlarıyla örgütün amaçlarının güdülenme veya davranışa yönelmede birlikte etkide buldukları söylenebilir. Bu anlamda örgütsel etkililiğın sağlanmasına amacına yönelik olarak mesleki doyumun önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerde mesleki doyumunu arttırabilecek güdüleme araçlarının tespiti ve kullanılması gerekmektedir.

Çünkü güdüleme örgütsel etkililiğin, yani örgütlerin hedeflerine ulaşma derecelerinin, psikolojik temelini oluşturur. Bu durumda etkili örgütsel işleyiş için gerekli davranış tiplerinin neler olduğu, bu davranış tarzlarını elde etmek için örgütsel ortamlarda ne gibi araçlar kullanılabilceği, bu güdüleme araçlarının amacına ulaşması için gerekli koşulların neler olduğu bilinmelidir (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Okulların örgütsel etkililiğinin sağlanmasından öncelikle okul yöneticileri sorumlu olarak kabul edilmektedir. Okul yöneticilerinin bu sorumluluğun öğretmenler eliyle gerçekleştirilmesinde faydalanabileceği en önemli araçları motivasyon yöntem ve teknikleri sunabilir.

Motivasyon tekniklerinin devreye sokulmasında varılmak istenen en önemli amaç, çalışanlarda daha çok çalışma istek ve arzusu yaratabilecek faktörleri bularak, onların ihtiyaçlarını elverdiğince doyumak ve her gün istekle çalışmalarını sağlamaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Çalışan insanın, işinden duyduğu doyumunu artırarak motive edilmesi, işinde göstereceği çaba ve başarıları artıracaktır. Sonuçta ise güdülenmiş insan, örgütsel amaçlara ulaşılmasını gerçekleştirebilecek ve kaynaklardan en iyi şekilde yararlanılmasını sağlayabilecektir (Eroğlu, 2006). Bu durumda okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki doyumunu sağlama sorumluluğu ortaya çıkmaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki doyumunun sağlanmasında yöneticilerin dikkate alması gereken koşullar oldukça fazladır.

Eren, (2010) kişinin davranışını etkileyen ve yön veren birçok uyarıcı unsur bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar genel olarak, çevresel koşullar, kişisel izlenimler, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi unsurlardan oluşur. Bu unsurlar bireyin arzu ve ihtiyaçlarını tatmin etmedikçe bireyde bir dengesizlik durumu ortaya çıkmaktadır. Bireyin ihtiyaçları tatmin edildikçe işinde de doyuma ulaşabilir.

“İş doyumunu, bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü ya da örtüşmesine imkân sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu olarak da tanımlanabilir” (Barutçugil, 2004: 389). İş başarısını yükseltmek için örgüt yöneticilerinin önünde iki alternatif vardır. Birincisi, çalışanların yeteneğini, eğitim yoluyla geliştirmektir. İkinci alternatif ise, çeşitli

özendiricilerle işgörenlerin motivasyonunu artırmaktır. Bunlardan birinin artması iş başarısını da yükseltecektir (Eroğlu, 2006). “Çalışmaya güdülenme ise, çalışanın kendine gösterilen örgütsel amaca ulaşmayı içtenlikle istemesidir” (Başaran, 2000: 75). Dolayısıyla çalışan motivasyonu, bireyin ihtiyaçlarını doyuma ulaştıracak şekilde, iş ortamında bir harekete geçme süreci olarak ifade edilebilir (Keser, 2011).

Okulların etkililiğinin sağlanmasında yönetici ve öğretmenlerin güdülenmesinin ve doyumunun önemi ortaya konulduktan sonra yöneticilerin kullanabileceği güdüleme yöntem ve teknikleri konusuna değinilmesi gerekmektedir.

2.2.2. Güdüleme Kuramları

Birey arzu ve ihtiyaçlarını yönetimin kendisine sunduğu araçlar sayesinde doyurabilecek ve iş görme arzusu artacaktır. Kişinin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan ve dış çevresinden gelen bu araçlar onun içinde çalıştığı örgütün amaçlarını benimsemesine ve bu uğurda çabalarını yoğunlaştırmasına (güdülenmesine) neden olacaktır (Eren, 2010). Böylece işiyle bütünleşen çalışan, iş motivasyonu sürecine girerek, bu çalışma sürecinde etkin verimli ve mutlu çalışmaktadır (Silah 2005). Güdüleme kuramları ise şunlardır:

1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı,
2. Alderfer'in ERG (VİG) kuramı,
3. Herzberg'in ikili etmen kuramı,
4. Mc Clelland'ın başarı güdüsü kuramı,
5. Amaç belirleme kuramı,
6. Hakkaniyet kuramı,
7. Beklenti kuramı,
8. Cranny ve smith'in basitleştirilmiş süreç modeli

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Maslow bireyin ihtiyaçlarını beş ayrı basamakta incelemiştir (Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Can, Aşan ve Aydın, 2006: 103)

| MASLOW'UN HİYERARŞİSİ | İHTİYAÇLARIN ÖRGÜTÇE KARŞILANMASI |
|--|--|
| Kendini Gerçekleştirme (Kişinin yaratıcı yeteneklerini kullanabilmesi) | Yaratıcılık gerektiren cazip işler, kişisel gelişme ve yükselme olanakları |
| Saygınlık (Başarı, tanınma ve statü sahibi olma) | Görevin adı ve sorumluluğu, yapılan işin beğenilerek övülmesi, yükselme, statüye uygun aylık, itibarlı olanaklar |
| Sosyal İhtiyaçlar (Sevme, ait olma, kimlik duygusu kazanma, benimsenme) | Arkadaşça ilişkiler ortamı, piknik, parti ve benzeri sosyal faaliyetler |
| Emniyet İhtiyaçları (Tehlikelerden korunma, korku duymama, güvenlik içinde olma) | Sigorta ve emeklilik programları, iş güvencesi, emin ve sağlıklı iş koşulları |
| Fiziksel İhtiyaçlar (Yaşam(gıda, hava, su) ve cinsiyet ihtiyaçları) | Ücret, yan ödemeler, iyi çalışma koşulları |

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi bireyin öncelikli olarak fizyolojik ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. Fizyolojik ihtiyaçlar, bireyin temel ihtiyaçları olmaları sebebiyle, yeterince tatmin edilmemişse, üst seviyedeki öteki ihtiyaçlar ortaya çıkmaz (Eroğlu, 2006). Fizyolojik ihtiyaçlarını doyuran bir birey daha sonra bunları gelecekte de giderme olanaklarını düşünecektir. Aynı zamanda tehlikelerden korunma, hastalanmama, işsiz kalmama gibi gereksinimleri kapsayan güvenlik gereksinimleri insanların öğrendiği ilk kategoridir (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Bunlar bireyde fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla birlikte bireyde ortaya çıkan ihtiyaçlardır.

Bu ihtiyaçlar akla uygun bir oranda karşılanınca üçüncü basamaktaki ait olma, sevme ve sevilme ve başkalarının benimsenme gibi insanların toplu biçimde yaşama içgüdüleriyle ilgili olan toplumsal gereksinimler ortaya çıkar. Bunların bundan önceki fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından temel farkı, doyumsuzluğun yarattığı gerilimin bireyleri uzun süre etkilemesidir (Can, Aşan ve Aydın, 2006).

Saygınlık ihtiyacı kişinin hem kendine hem de diğerlerine önemli gözükmek istemesinden doğar. Başkalarının saygısını kazanma statü, önemli biri olma, tanınma ve diğerlerinden üstünlük gibi konularda kendini gösterir. Beşinci aşama ise, kişinin kendini gerçekleştirmesidir. Bu aşama insanın kendi benliğini aşarak kusursuzluğa yönelmesidir (Can, Aşan ve Aydın 2006).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine sonradan iki basamak daha ilave edilmiştir. Bunlar; zihinsel ve estetik ihtiyaçlardır (Steers ve Porter,1975: 32, akt: Silah, 2005).

- Zihinsel ihtiyaçlar: Kişinin merakını giderme ve öğrenme ihtiyacı gibi. Bunlar insanı araştırma, okuma, öğrenme gibi davranışlara yöneltmektedir.
- Estetik ihtiyaçlar: İnsanları güzele, iyiye, doğruya yöneltme ihtiyacı gibi. Böylece insanlar kötülük ve çirkinliklerden uzaklaştırıcı davranışlara yöneltilmektedir.

Eğitim örgütlerindeki çalışmalar Maslow'un teorisi kullanılarak yapılabilir. Ayrıca, Hoy ve Miskel' e göre Maslow bireylerin güven ve emniyet arayışlarının büyük oranda tanınmayan yerine tanınan, bilinmeyen yerine bilinen şeylerin tercih edilmesi doğrultusunda olduğunu öne sürmüştür (Hoy ve Miskel, 2010). Okullarda seviyede güven ve emniyet ihtiyacı içinde olan öğretmenlerin bu ihtiyaçları tatmin etmek için değişime karşı çıkması beklenebilir. Bunun sebebi güven ve emniyet ihtiyaçlarını tatmin edebilmektir. Fakat eğitimcilerin fizyolojik ihtiyaçlarının oldukça iyi karşılanıyor gibi görünmesine rağmen bazı öğrenciler en temel ihtiyaçlardan bile yoksundur. Bu durum çok büyük motivasyon sorunlarına yol açabilir. Ayrıca, güven ve emniyet ihtiyaçları öğretmenlerde olduğu gibi öğrenciler için de motive edici etmenler olabilmektedirler. Okulda şiddet uygulama, şiddete maruz kalma ve okulda şiddet içeren olayların olması oldukça yaygınlaşmış görülmektedir. Korku içerisindeyken ders anlatmaya ya da dinlemeye odaklanabilmek oldukça zordur. Maslow'un teorisi dikkate alınarak öğretmen ve öğrenci performansları artırılabilir.

Alderfer'in ERG (VİG) kuramı

1960 yılında yazdığı bir makalede Alderfer varlık sürdürme, ilişki ve gelişme sözcüklerinin baş harflerini birleştirerek geliştirdiği ERG (VİG) kuramını sunmuştur. (Can, Aşan, Aydın, 2006)

Bu kuram okullarda örgütsel etkililiğe katkı sağlanması için öğretmenlerin mesleki doyumu arttırmak üzere araştırmalara rehberlik edebilir.

- Varlık sürdürme: Maslow'un fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini kapsayan gereksinimlerdir. Alderfer'e göre bunlar büyük ölçüde çalışma karşılığında kazanılan para ile giderilir.
- İlişki: Bireyin kendisi için önemli olan diğer insanlarla ilişkide bulunma isteklerini belirtir. Maslow'un toplumsal gereksinimleriyle saygınlık gereksinimlerinin başkalarından saygı görme bölümü bu sınıftadır. Bireyin uyanık kaldığı zamanların yarısı çalıştığı ortamda geçtiği için iş arkadaşları tarafından karşılanır.
- Gelişme: Bireyin kendisi ya da çevresi üstünde yaratıcı, üretici etkiler yapması, yeteneklerini kullanması, yeni yetenekler geliştirmesi isteklerini içerir. Maslow'un öz saygınlık gereksinimi ile kendini gerçekleştirme isteği bu sınıfa girmektedir.

ERG teorisine göre ihtiyaçlar birbirine sıralı bir şekilde bağlı değildir, yukarı doğru olduğu kadar aşağı doğru da hareket edebilir. Bu, kişinin yeteneğine ve ihtiyacına göre değişir. Üst düzey bir ihtiyacı karşılamakta yaşanan bir sorun alt düzeydeki ihtiyacı karşılama isteğini de etkileyecektir. Yani, ERG teorisinin belirlediği üç ihtiyaç grubu arasında dinamik etkileşimler söz konusu olmaktadır (Barutçugil, 2004).

Maslow ve Alderfer in daha çok birey merkezli analizlerle motivasyon faktörlerini açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Elbette onların teorileri işyerinde uygulanacak motivasyon araçlarına ışık tutacaktır. Bu noktada çalışanların motivasyonunu arttırmaya yönelik işyeri faktörlerinin ortaya konulabileceği görülmektedir.

Herzberg'in ikili etmen kuramı

Herzberg çalışmaları sonucunda motivasyon faktörlerini, işte doyumsuzluk yaratanlar ve doyum sağlayanlar olmak üzere iki bölümde incelemiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008)

İşte doyumsuzluk yaratan etmenlere hijyen etmenleri de denilmektedir. Bunlar ücret düzeyi, ast-üst ilişkileri, işletme politikaları ve yönetim biçimi, çalışma koşulları gibi etmenlerdir. Bu etmenlerin varlığı işyerindeki tatminsizliği ortadan kaldırır. Yokluğunun yol açacağı doyumsuzluk bireyin işten ayrılmasına neden olabilir. Bu etmenler bireyi güdülemede yetersiz olup ancak doyumsuzluğu ortadan kaldırabilir. Doyum sağlayan motivasyon faktörleri ise güdüleyici etmenler olarak adlandırılır. Bunlar, tanınma, yetki ve sorumluluk üstlenme, takdir edilme, başarı kazanma, işin çekiciliği, ilerleme ve yükselme olanakları sağlama gibi etmenlerdir. Bu etmenler çalışanların istek ve hırslarını artırır. Güdüleyiciler bireyi mutlu kılan, işyerine bağlayan, çalışmaya özendiren ve doyum sağlayan etmenlerdir. Herzberg'e göre, tatmin olmanın karşısı tatminsizlik değildir. Tersine yaptığı araştırmaya göre tatminin karşısı, tatminin ortadan kalkması, tatminsizliğin karşısı ise tatminsizliğin ortadan kalkmasıdır (Can, Aşan, Aydın, 2006)

Bu teoriye göre, zenginleştirilmiş iş, doyuma neden olur ve bu da iyi bir performansı motive eder. Bu ise yeniden doyuma neden olur. Diğer yandan, zenginleştirilmemiş iş, performansı motive edici değildir. Daha çok alt düzey çalışanların motivasyonunda kullanılabileceğini düşündüğümüz yukarıdaki kuramlardan sonra başka kişiler veya özel alanlardan sorumlu kişilerin motivasyonunda etkili olabilecek motivasyon kuramlarını inceleyebiliriz.

Mc Clelland'ın başarı güdüsü kuramı

McClelland tarafından geliştirilen bu teoriye göre önemli dört güdü düzeni vardır. Bunlar, başarı, bağlanma, uzmanlık ve erk güdüleridir (Silah, 2005). Başarı güdüsü, güçlükleri yenme, ilerleme ve gelişme arzusudur (Davis 1972). Başarı ihtiyacı yüksek bir kişi kendisine ulaşılması güç ve başarma gerektiren anlamlı amaçlar seçerek, bunları gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve yeteneği elde etmeye çalışır ve bunları kullanacak şekilde hareket eder (Silah, 2005). Birey burada kendi başarı düzeyini kendisi algılamakta, bir değer atfetmekte ve bundan bir doyum elde etmektedir (Eren, 2010).

“Başarı güdüsü kişilerin işlerinde daha çok yükselmelerine neden olmaktadır. Bu kişiler başarıyı salt başarı olduğu için arzu etmektedirler, başarıları sayesinde zengin olsalar da para düşkünü değillerdir. İşlerindeki mücadele, başarıma arzusu ve hizmet duyguları ile çalışırlar, çalışmalarını konusunda bilgi edinmek isterler. Başarı güdüsü düşük kişiler parasal ödüllere daha çok önem verirler” (Silah, 2005: 96).

Süreç teorilerinin önemli özelliği, bireylerin hangi amaçlar için nasıl motive edildikleri ile ilgilidir. Belirli bir davranış gösteren bireyin, bu davranışı tekrarlaması veya tekrarlamaması için ne yapılmalıdır sorusu süreç teorilerinin en önemli ve temel bir sorunudur. Süreç teorileri, çalışanların ihtiyaçlarını karşılayacak davranışları nasıl belirlediğini ve başarı düzeyleri ile ilgili yargıya nasıl vardıklarını anlamaya çalışır. İnsan davranışlarını etkileyen kavramları açıklar, ödüllerin çalışanlar üzerine ve iş durumlarına etkisine dikkat çeker. Süreç teorileri insanların çevresini nasıl algıladıklarını ve sürekli olarak nasıl tepki verdiklerini belirleyerek bu kazanımların çalışanların motivasyonunda nasıl kullanılabileceğini ortaya koymaya çalışır.

Amaç belirleme kuramı

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu motivasyon teorisine göre, kişilerin belirlediği amaçlar, onların motivasyon derecelerini de belirleyecektir. Erişilmesi zor ve yüksek olan bir amaç belirleyen kişi, kolay elde edilebilecek amaçlar belirleyen kişiye oranla daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır (Gannon 1979, akt: Silah, 2005). Locke'a göre, bir kişi bir işe ya da herhangi bir şeye başladığında, belirli bir amacı varsa, ona ulaşmaya kadar çalışır. Modelde niyetler özel bir önem taşımaktadır. Ayrıca davranışı güdüleyen şeyin bilinçli amaçlar olduğu vurgulanmaktadır. Modelin ağırlık noktası özendiriciler-amaç- iş başarımı ilişkisidir.

Kuramın ayrıca iki önermesi vardır (Can, Aşan ve Aydın 2006). Bunlar: Bireyin kendisi için koyduğu amaçlar büyük ölçüde onun davranışını yönlendirdiği ve dışarıdan, örgütçe verilen özendiriciler, İşgörenlerin amaçlarıyla, niyetlerini etkileyerek iş başarımı üzerinde etkili olabilecekleri görüşüdür.

- Bireyin kendisi için koyduğu amaçlar büyük ölçüde onun davranışını yönlendirir. Birey düşünsel ve fiziksel enerjisini saptadığı amaca yönlendirir. Bu nedenle iş başarımını etkileyen önemli bir güdüsel etmen bireyin amaç ve niyetleridir.
- Dışarıdan, örgütçe verilen özendiriciler, İşgörenlerin amaçlarıyla, niyetlerini etkileyerek iş başarımı üzerinde etkili olurlar. Bir başka deyişle, amaçlar, özendiricilerle işgören davranışları arasındaki ilişkide aracı rolü üstlenirler.

Amaçların eylemlere öncülük ettiği araştırmalarda amaçların bireyler için ifade ettiği anlam ve taşıdığı önemin derecesi çalışma motivasyonu düzeyini de etkilediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca amaçlara ulaşma süresinin değişken olduğu kabul edilmektedir. Her bireyin her amaca ulaşması sonrasında geçirdiği içsel düşünme süreçlerinin var olduğu kabul edilebilir. Birey başarım sonucu elde ettiği kazanımlarla diğer bireylerin elde ettiği kazanımları karşılaştırabilmektedir. Bunun için hakkaniyet kuramına değinilmesi gerekmektedir.

Hakkaniyet kuramı

J. Stacy Adams (1963) tarafından geliştirilen bu kurama göre bireyler çabaları ve bu çabalarına karşılık elde ettikleri ödüller ile benzer işi yapan diğer kişilerin çaba-ödül durumlarını karşılaştırırlar. İnsan güdülenmesinin temelinde bireylerin işyerinde kendilerine adil davranılması isteği yatar (Can, Aşan ve Aydın, 2006: 111).

Okullarda yapabileceğinin en azını yapan öğretmenler görülebilmektedir. Bu öğretmenler çoğunlukla işe geç gelirler, öğrencilere az test verirler, hiçbir şey için gönüllü olmazlar. Dersleri bittiğinde hızla okulu terk ederler. Diğer yandan çok çalışan, okuldan sonra öğrencilere yardımcı olan, her derse çok sıkı hazırlanan, müfredat dışı etkinlikler düzenleyen öğretmenler de vardır. Bu genç öğretmenler kendi yaptığı işin yarısını bile yapmayan ancak iki katı maaş alan iş arkadaşlarını gördüğünde çok olumsuz hissedebilirler. İş yerindeki bu adaletsizlik, eşitsizlik olarak adlandırılır. Bu motivasyon için eşitlik teorisi adıyla bilinir. Bu teori bireylerin kendilerine adil davranılıp davranılmadığı ile ilgili inançlarına odaklanır (Hoy ve Miskel, 2010).

Eşitlik teorisine göre, çalışanlar aynı çaba ile kendi elde ettiklerinin başkalarının elde ettiklerine eşit olduğunu görürlerse kendilerine eşit davranıldığını düşünürler ve motivasyon düzeyleri yükselir (Barutçugil, 2004) ancak diğer şekilde davranıldığını düşünürse motivasyon düzeyi düşebilir. Baron (1998), eşitsizlik duygularının çalışma motivasyonunu engellediğini ve bireylerin bu duygularla baş etmek için üç yöntem kullandığını öne sürer (Hoy ve Miskel, 2010):

1. Elde ettikleri sonuçları arttırmaya çalışırlar, yükselme veya başka bir ödül gibi yüksek faydalar elde etmeye çalışırlar.
2. Ayrılmaya çalışırlar, işi bırakır ve başka bir iş bulurlar.
3. Katkılarını azaltırlar, işlerinde daha az çaba harcarlar.

Okulda adil ödüllendirme olmadığını düşünen öğretmenlerin öncelikli tercihi terfi, maaş artırımı vb. çözümler üreterek mesleki doyum yaşama çabasına girişmesi beklenebilir. Ancak öğretmenlerde algılanan adaletsizliğin düzeltilemeyeceğine yönelik bir inanç gelişirse öncelikle bireyler okula katkılarını gittikçe azaltmaya başlayabilirler. Bu adaletsizlik algısı düzeltilemezse oluşacak mesleki doyumsuzluk işten ayrılmayla sonuçlanabilir. Elbette her mesleki doyumsuzluğun işten ayrılmayla sonuçlanacağı iddia edilemez. Bu öğretmenin yapacağı fayda-zarar analizine bağlı olarak sonuçlanabilir. Eğer öğretmen adaletsizlik algısıyla birlikte işten ayrılma kararı veremiyorsa bu durumda öğretmende devamsızlık, katkı vermede isteksizlik, verimsizlik vb. sonuçlar doğurabilecek işten ayrılma eğilimi ortaya çıkabilecektir.

Beklenti kuramı

Victor Vroom'a göre bir kişinin belli bir iş için gayret sarf etmesi iki faktöre bağlıdır:

1. Valens,
2. Bekleyiş.

Valens bireyin bir hedefe ulaşma arzusunun derecesini ifade eder (Vroom, 1964). Kısacası valens, bir kişinin belirli bir çaba sonucunda elde edeceği muhtemel ödülü arzulanma derecesidir (Silah, 2005). Bireyin bir işte göstereceği çaba iki hususa

bağlı kabul edilir. Bunlardan birincisi bu çaba sonunda elde etmeyi düşündüğü bazı beklentiler, bekleyiş ise çaba sonunda kendinden beklenen başarıya ulaşma ihtimalidir (Eren, 2010).

Bu teori, motivasyonun bireylerin görevleri yerine getirme yetenekleri ve arzulanan ödülleri alma konusundaki beklentilerine bağlı olduğunu öne sürmektedir. Beklenti Teorisi, ihtiyaçların ve ödüllerin türleri ile değil, bireylerin ödülleri almak için geliştirdikleri düşünce süreciyle ilgilendir. Bu teori, bireyin gösterdiği çabayla elde edilen bireysel yüksek performans ile bağlantılı sonuçlarının istenilme düzeyi arasındaki ilişkilere dayanır.

Beklenti teorisi iş ortamlarında olduğu kadar eğitim ortamında da birçok çalışma yapılmasına sebep olmuştur. Sonuçlar genellikle destekleyicidir. Aşağıdaki sonuçlar alan yazında kabul görmüştür(Hoy ve Miskel 2010:150):

- Beklenti teorisi, iş tatminini mükemmel bir şekilde tahmin edebilir.
- Beklenti teorisi, performansı iş tatmininde olduğu kadar olmasa da tahmin edebilir.
- Beklenti teorisi, insanların çok çalışmanın büyük olasılıkla arzulanan sonuçlara ulaştıracağını düşündüklerinde çok çalıştıklarını belirtir.

Beklenti teorisine bağlı olarak öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyecek faktörler kontrol altına alınabilir. Böylece öğrenme ortamlarına öğretmenlerin katkısı arttırılabilir.

Davranış koşullanması (Edimsel koşullanma)

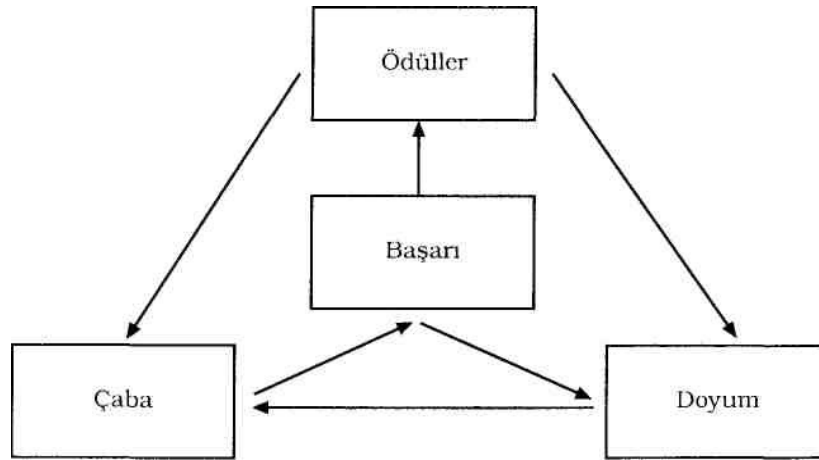
Çalışanın motivasyonu davranışçı yaklaşımlarla da sağlanabilmektedir. Davranış sonucunun ödül veya ceza ile sonuçlanmasına bağlı olarak davranışın teşvik edilmesi veya engellenmesine dayanan davranış koşullanması teorisi Skinner tarafından geliştirilmiştir.

Motivasyon açısından önemli olan sonuçsal (edimsel) şartlanmadır. Bu kavramın ana fikri, davranışların karşılaştığı sonuçlar tarafından şartlandırıldığı varsayımdır. Bu şematik olarak şöyle gösterilebilir: Organizma-Davranış-Karşılaşılan sonuç: Ödül - Ceza. Burada söz konusu olan davranış-sonuç ilişkisidir. (Davis 1972, akt: Silah 2005) Bu şartlanma kuramının ana fikri, birey herhangi bir şekilde davranışta bulunursa bu davranışın sonucu önemlidir. Sonuca göre kişi aynı davranışı ya tekrar gösterecek ya da aynı davranışı bir daha tekrarlamayacaktır.

Çalışanların davranışı örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlayacak bir davranış ise yönetici bu davranışı, personelin tekrar göstermesini isteyecek ve bunun için o davranışı ödüllendirerek pekiştirecek ve devamlılık kazanmasını sağlayacaktır. Ancak davranış örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlamıyor ve tam aksine engel olan bir davranış ise, yönetici bu davranışın tekrarlanmasını istemeyecektir. Bunun için davranışı pekiştirmeyecek ve davranışın tekrarlanma ihtimalini azaltacaktır.

Cranny ve Smith'in basitleştirilmiş süreç modeli

Cranny ve Smith adlı düşünürlere göre ümit kuramında adı geçen çaba, doyum, başarı ve ödüller kavramlarından hareket ederek konuyu daha basit ve anlaşılabilir hale getirmek gerekmektedir (Eren, 2010).



Şekil 2.3. Cranny - Smith'in Süreç Modeli (Eren 2010: 544)

Buradaki üç değişken birbirleri üzerinde ya tek yönlü ya da karşılıklı etkide bulunmaktadır. Bu durumda, sadece ödüllendirmeye değil, aynı zamanda çalışmayı seven, yetenekli, becerikli ve tecrübeli kimseler bulma ve çalıştırmanın da güdülemede önemli rolü olduğu görülmektedir.

Motivasyon kuramları ve çalışanlar açısından önemi konusunu yeterince irdeledikten sonra bu teorilerin mesleki doyumla ilişkisini ortaya koymak okullarda öğretmenlerin mesleki doyumunun sağlanması konusunda etkili yaklaşımlar geliştirilmesini kolaylaştırabilecektir.

2.2.3. Güdüleme ve mesleki doyum ilişkisi

Çalışma arzusunun her yetişkin bireyin doğasında kendini gösterdiği anlaşılmaktadır. Gerek zorunlu ihtiyaçlar gerekse sosyal ihtiyaçların karşılanması için zorunluluk olarak algılanan çalışma ileri aşamada ihtiyaçların karşılanmasından çok doyum faktörlerini etkileyen unsurları içermektedir. Motivasyon süreçlerinin doyumun ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

İş motivasyonu çalışan bireye fiziksel ve ruhsal tatmin sağlamaktadır. İşine güdülenen kişi enerjik olup, kendinden ve gücünden emin olarak davranır ve mutlu olur. İşine güdülenen kişi yeni hedeflere ve tatminlere yönelirken yaratıcılığını sergiler (Silah, 2005: 108).

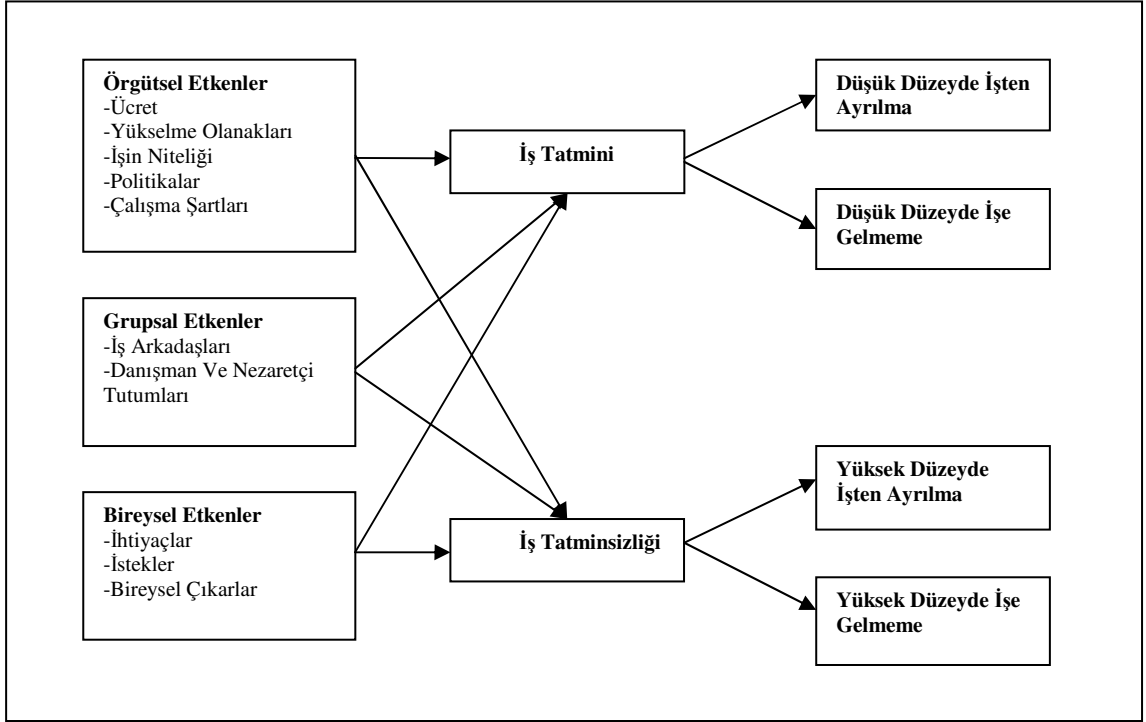
Ancak insanlar sadece kazanç elde etmek için çalışmazlar. Sağlıklı insan çalışarak, bir şeyler üreterek kapasitesini kullanır ve geliştirir, bundan haz ve doyum sağlar. Bu nedenle yaşamak için paraya ihtiyacı olmayan insanları da bir meslek edinip çalıştıklarını, bazı kimselerin az gelir getiren meslekleri daha çok gelir sağlayabilecek mesleklere tercih ettiklerini görmekteyiz. O halde meslek para kazanmanın ötesinde, kapasiteyi kullanma ve kendini (özünü) gerçekleştirme yoludur. Özü gerçekleştirme Rogers'a (1951) göre tam olarak işlevde bulunma demektir. Bu da sağlıklı bir insanın en güçlü eğilimidir (Kuzgun, 2009: 1). Meslek ve iş literatürde sadece kişinin temel

ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirdiği etkinlikler olarak görülmemektedir. Meslek ve işin doyumla çok yakın bir ilişkisi ifade edilmektedir.

“Doyum, bir kimsenin ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığına ilişkin değerlendirmelerinin sonucudur” (Kuzgun, 2009: 191). “İş doyumunu da, diğer tutumlar gibi, duygusal, bilgisel ve davranışsal özelliklerin bir karışımıdır. Birçok etkenden kaynaklanır, gerginliği ve devamlılığı değiştirilebilir ve bireylerin birtakım eylemlerini etkileyebilir” (Reitz 1987, akt: Çetinkanat, 2000: 1)

Mesleki doyum bireysel beklentilere hitap etmekte iken teorik özellikleri ile de açıklanabilmektedir. Hackman (1976) kuramında, mesleki doyum anlamında beş ana özelliği vurgulamaktadır. Bunlar beceri çeşitliliği, iş tanımı, işin önemi, işteki yeterlilik ve geri bildirimdir. Modele göre ilk üç özellik bireyin psikolojisini etkilemekte ve diğer iki özelliğe etki etmektedir. Doyum bu sürecin sonucunda oluşmaktadır (Çifçili, 2007).

Kendi mesleğinde gelişim sağlamak adına yenilikleri kabul eden bireyin, mesleki doyum düzeyi de önemlidir. Öğretmenlerin yaptıkları iş karşılığında hissettikleri, işlerinden yüksek düzeyde doyum ya da düşük düzeyde doyum elde etmeleri, gereksinimlerinin karşılanması ile ilgilidir (Çetinkanat, 2000). Başaran (1982)’a göre mesleki doyum, “bireyin işini, iş hayatını değerlendirmesi sonucu ulaştığı haz duygusudur”. Bireyin ulaştığı bu haz duygusunun derecesi ne kadar fazla ise işinden sağladığı doyum da o oranda yüksek olacaktır.



Şekil 2.4. İş Tatminine veya Tatminsizliğine Neden Olan Etkenler ve Sonuçlar
(Moorhead ve Griffin, 1989: 89, akt: Özkalp ve Kirel, 2004: 45)

İş tatmini ve tatminsizliğine neden olan faktörler ve buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek sonuçlar şekil 2.4’de özetlenmiştir. Buna göre ücret, yükselme olanakları, işin niteliği, politikalar, çalışma şartları, iş arkadaşları, danışman ve nezaretçi tutumları, ihtiyaçlar, istekler, bireysel çıkarlar iş tatmini veya tatminsizliğine neden olabilir. İş tatmini işten ayrılma ve işe devamsızlık düzeyini düşürebileceği gibi iş tatminsizliği ise işten ayrılma veya işe devamsızlık düzeyini artırabilecektir.

Herzberg ve arkadaşları (1955) iş tatmininin temel nedenlerini belirlemek üzere 11.000 çalışanı kapsayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışanlardan önem sırasına göre, çalışmanın tatmin edici yönlerini sıralamaları istenmiştir. Bu çalışmada birinci faktör “güvenlik”, ikinci faktör “işten kişisel yönden çıkar sağlamak”, üçüncüsü “işte yükselme fırsatı”, dördüncü faktörde “uygun ve takdir edici denetim” olarak görülmüştür (Silah, 2005). İnsanları çalışmaya sevk eden önemli bir etmen, gösterdikleri çabalar sonucunda elde edecekleri başarı umutlarıdır. Bu umutlar gerçekleştirildiği ölçüde tatmin olacaklardır (Eren, 2010).

Mesleki doyumun gerçekleşmesini, etkileyen mesleksel ve işyeri faktörleri olduğu gibi kişisel faktörlerde literatürde dile getirilmiştir.

Kişilik ve mesleki doyum

Kişilik, bireyin belirgin, değişmeyen ve tutarlı olan özelliklerinin tümünü ifade eder. Diğer bir deyişle kişilik duygu, düşünce ve davranışlardaki benzerlik ve ayrılıkları oluşturan birtakım özellikler bütünüdür. Kişiliği oluşturan üç temel nokta önem taşır (Özkalp, Kırel, 2004: 45):

- Benzersizlik veya kendine özgü oluş,
- Tutarlılık,
- Değişmezlik veya durağanlıktır.

Bu özellikler bireyin mesleki doyumunu ve işe karşı tutumunda belirleyici olabilir. Bu nedenle sayılan özellikler yöneticilerin geliştirip uygulayabilecekleri taktiklere rehberlik edebilir.

Kişiliğin bireyin çalıştığı işi ve çevreyi algılamasında ve onu değerlendirmesinde son derece önemli bir etkisi vardır. Bireyin davranışları, onun içinde yaşadığı ortam ile çevresindeki bireyler arasındaki sürekli bir etkileşim sonucu oluşur. Bireyin kişiliği iş çevresinden etkilendiği gibi, aynı şekilde birey de kişiliği ile bu çevreyi etkiler (Özkalp ve Kırel, 2004). İşgörenin işine ilişkin beklentileri kişiliği ile ilgili olduğuna göre iş tatminini sağlayan faktörlerin başında da işgören kişiliğinin olduğunu kabul etmemiz gerekir (Erdoğan, 1996).

Holland, insanların sevdikleri veya sevmedikleri özelliklere dayanarak bir kişilik profili çıkarmıştır. Bu kurama göre eğer kişilik ile meslek uyumlu ise bu durumda bireyin tatmin düzeyi çok yüksek, işi bırakma eğilimi ise düşüktür. Bu modele göre üç temel nokta çok önem taşır (Özkalp ve Kırel, 2004):

- Bireyler arasında içsel bir kişilik farklılaşması mevcuttur.
- Farklı meslekler yeryüzünde çeşitli işler için vardır.

- İş çevresi ile uygun bir kişilik sergileyen insanlar daha mutlu, işinden ayrılmayı daha az isteyen kişilerdir. İş çevresi ile uygun bir kişilik sergilemeyen uyumsuz tipler ise daha tatminsiz ve işten ayrılmayı daha çok isteyen kişilerdir. Bu bağlamda İşgörenlerin kişilikleri seçecekleri meslekleri ve bu mesleklere sahip olmaktan kaynaklanan duygu yoğunluklarını etkilemektedir. Kişilik özelliklerinin bireyin mesleğe girişi sürecinde işe koşulmasının gelecekte bireyin mesleki doyum yaşama ihtimalini arttırabileceği görülmektedir. Bu açıdan bireysel özelliklerden yeteneğinde mesleki doyumunu etkileyebileceği kabul edilebilir.

Yetenek ve mesleki doyum

Meslek gelişimini etkileyen özelliklerden biri de yetenektir. Yetenek, herhangi bir davranışı (bilgi veya beceriyi) öğrenebilme gücüdür. Bu güç, doğuştan sahip olunan gizilgücün (kapasitenin) çevre ile etkileşim ve eğitim sonucu işlenmiş ve yeni öğrenmeler için hazır hale getirilmiş kısmıdır (Kuzgun, 2009: 21). Yeteneklerin seçilen meslekten hoşnut olma, mutlu bir meslek ömrü sürme ile ilişkisi insanın özünü gerçekleştirme gereksinimi ile yakından ilgili bir konudur. Meslek görevlerinin başarı ile yerine getirilmesi kişide gizilgüçlerini kullanmanın verdiği hoşnutluk yanında çevreden gelen destekleyici, pekiştirici uyarıcılar onun diğer gereksinmelerinin de karşılanacağı anlamına geleceği için, kişiye ayrıca doyum sağlayacaktır (Kuzgun, 2009: 36).

Mesleki faaliyet özellikleri yaşadığımız çağda sürekli değişmektedir. Teknoloji gelişmekte, eğitim ortamlarında daha çok dijital öğretim materyalleri kullanımımız zorunlu hale gelmektedir. Bu açıdan mesleki becerilerini yenileyememiş bir öğretmenin etkili öğretim gerçekleştirme ve buna bağlı başarı hazzı yaşama ihtimali azalabilecektir. Öyleyse öğretmenlerin sürekli öğrenme ve değişebilme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öğrenme becerisinin temelinde ilgi olduğu iddia edilebilir. İlgi ile öğretmenin mesleki doyumunu arasındaki ilişki öğretmenin etkililiği açısından aydınlatıcı olabilecektir.

İlgi ve mesleki doyum

Roe (1957)'ya göre “ilgi bir kimsenin özel bir gayret sarf etmeden dikkat ettiği, gözlemlediği, üzerinde durup düşündüğü ve zevk alarak yaptığı işlerdir.” Bu tanıma göre ilgi enerjinin hiç bir zorlama olmaksızın uzun bir süre belli bir noktada toplanmasıdır (Kuzgun, 2009). İlgi, bireyin özel bir çaba harcamadan, zevk alarak bir eyleme yönelmesidir. İlgi bir çeşit iç itilim, bir etkinliğe bağlanmadır. İçimizden gelen istekler bir anlamda davranışlarımızın ne yöne olacağını belirleyen uyarınlardır. Bu uyarınlardan sayesinde bireyin bir nesneye veya faaliyete ilgi duyması, ilgisinin gerçekleşmesi, ondan haz duyması ve bir tatmin duygusu yaşamayı sağlar (Kulaksızoğlu, 2000).

Bu durumda mesleki doyum düzeyleri yüksek öğretmenler için seçim süreçlerinde öğretmenliğe ilgi duyma faktörünün de göz önüne alınması gereği ileri sürülebilir. Öğretmeye ve sosyal ilişki kurmaya duyulan ilgi öğretmenlerin mesleki doyumunu kolaylaştırarak arttırabilir.

Değer ve mesleki doyum

“Değerler, bir çeşit inanç olup, insanların iyiyi, doğruyu ve güzeli tanımlamak için koymuş olduğu ölçütler veya standartlardır” (Özkalp ve Kırel, 2004: 69). Meslek değerleri meslekten sağlanacak doyum olanaklarının tercihi ile ilgili bir kavramdır (Kuzgun, 2009).

Kişinin yaşamına ve işine karşı değerleri, onu, kazanmak ve korumak için harekete geçirmektedir. İşteki pozisyon, sosyal statü ve bununla ilgili değer yargıları iş tatmini düzeyini etkilemektedir. Bu nedenle Locke, iş tatminini ihtiyaçlardan çok, değerler sistemine bağlamıştır. Tatmin ya da tatminsizlik ile ilgili duygular özellikle değer yargılarına göre oluşmaktadır (Silah, 2005). Bir değerler sisteminin başlıca görevleri şöylece özetlenebilir (Bursalıoğlu, 2000):

- 1) Bireylere amaç ve yön vermek,
- 2) İnsan grubunun toplu eylemini sağlamak,

- 3) Bireylerin davranışını değerlendirmede bir ölçü olmak,
- 4) Bireylere birbirinin davranışını kestirme olanağı vermek,
- 5) Doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi kavramları yaratmak ve yaşatmak.

Bu görevler değerlendirildiğinde iyi bir değerler sistemine sahip öğretmenlerin algı ile doğrudan ilgili olan mesleki doyum düzeyini etkileyebileceği kabul edilebilir.

Bir işi yapan kişi, belirli ihtiyaçlarını karşılamak, iş ve iş ortamının kişisel değerlerine uygun olmasını beklemek durumundadır. Eğer kişinin ihtiyaçları ve sahip olduğu değer yargıları yaptığı iş ile uyumlu ise ortaya iş doyumunu çıkarabilecektir (Erdoğan 1996). İş doyumunu değerlerin bir fonksiyonudur. Bir çalışanın bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde değer verdiği herhangi bir şeyi elde etme arzusu ve bu arzusunu gerçekleştirme düzeyi iş doyumunu etkiler (Barutçugil, 2004).

Kelchtermans (1993) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kişisel değerleri ve mesleki değerleri özdeşim içindeyse, bu öğretmenlerin, mesleki motivasyonlarının da yüksek olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde farklı araştırmalarda da Firestone (1996) ve Graham (1996) öğretmenlerin işlerine bağlılığı ve işi sevmelerinin onların iş performansını olumlu etkilediğini savunmuştur. Bu çalışmalar ışığında mesleki motivasyonun çalışanın işini sevmesi ve bağlı olması ile ilişki olduğu söylenebilir.

Bireyin değer gelişiminin çevresinden etkilendiği kabul edilmektedir. Aynı zamanda bireyin bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye bağlı ortaya çıkan değer farklılıkları mesleki doyum sürecini ve sonucunu etkileyebilmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey ve mesleki doyum

“Bir işte çalışmakta olan kimselerden, üst sosyoekonomik düzeyden gelenler meslekte kendilerini ifade edebilme ve ilginç yaşantılar kazanma olanağı bulmaya önem vermektedirler. Buna karşılık alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen bireyler daha çok sosyal güvenceyi önemli saymaktadırlar” (Kuzgun, 2009: 67). Bu durumda öğretmenin

içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey onun mesleki doyum faktörlerini de belirleyebilir.

Mesleki doyum ile ilgili ortaya konulan bireysel özelliklerin önemi genel kabul görmektedir. Bununla birlikte bireysel özelliklerin büyük bir kısmının mesleki ve iş özellikleriyle uyumlu olması mesleki doyumunu etkileyebilmektedir.

İşe uyum ve mesleki doyum

Karşılıklı uyumluk, kişi ile çevrenin birbirlerinin ihtiyaçlarına karşılıklı cevap vermesi durumu, beklenen bir gelişmedir. Her iki taraf doyum elde eder ama değişme yüzünden bu doyum hali sürekli olmayabilir (Kuzgun, 2009). Mesleki doyum ve meslekte karar kılma ve başarılı olmanın, bireyin kişiliği ile bulunduğu çevre arasındaki uyuma bağlı olduğu ileri sürülebilir.

Örgütsel değişim süreçleriyle bireyin çalışma ortamlarının bireye uyumunun sağlanması ve işe alım sürecinde iş özelliklerine uygun bireylerin seçilmesi mesleki doyumunu arttırabilir. Her şeyden önemlisi ortaöğretim düzeyinden başlayarak mesleki yönlendirme süreçlerinin işletilmesi bireylerin mesleki doyum yaşama ihtimalini arttırması açısından önemli görülmektedir.

2.2.4. Mesleki doyumunu etkileyen boyutlar

En basit şekliyle iş doyumunu, birbiriyle ilişkili çok sayıda davranışın birleşimi olarak görmek mümkündür (Erdoğan, 1996).

Öğretmenin mesleki doyumunu ve doyumsuzluğuna yol açan durumlar, öğretmenin kendisi hakkındaki genel görüşleri (içsel motivasyon) ve bu görüşlerin öğretmenlerin çevresindeki kişiler tarafından nasıl değerlendirildiğine bağlıdır. Genelde doyumsuzluk dışsal faktörlere bağlanırken, doyum daha çok iç etkenlere bağlanmaktadır (Tahta, 1995). Genel olarak sıralanan mesleki doyumunu etkileyen faktörlere göz atıldığında bu faktörlerin iki başlık altında toplanabileceği görülmektedir:

1. Bireysel Boyutlar,
2. Çevresel Boyutlar.

Spector (1997)'a göre ise, iş tatminini etkileyen değişkenler iki temel kategoride incelenebilir. Birincisi iş çevresiyle ilgili faktörlerdir. Bunlar, çalışanlara karşı gösterilen davranış, işle ilgili görevler, çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler ve ödülleri kapsamaktadır. İkinci değişken bireysel faktörlerdir. Burada kişilik özellikleri ve önceki deneyimler önemli rol oynamaktadır. Bu her iki kategorinin sonuçları birden kişinin iş tatmini üzerinde etkili olmaktadır. İş tatmini kişinin işinden beklediklerini bulması sonucu ortaya çıkan olumlu bir tutumdur. Kişinin işinden bekledikleri ise kendi kişiliği ile ilgilidir. Çalışanlar sahip oldukları kişilik özelliklerine göre bazı değer yargıları ve inançlara sahiptirler. Farklı kişilik özelliklerindeki kişilerin farklı durumlarda tatmin düzeyleri yükselmektedir (Dinç, 2011). Bu durumda mesleki doyumu etkileyen bireysel faktörlere değinmek gerekmektedir.

Yaş

Herzberg ve arkadaşlarına göre yaş, iş deneyimi ve iş tatmini ilişkisi U grafiği biçimindedir. Böyle bir ilişkiye göre çalışanların 25 yaş ve öncesi ile 45 yaş ve sonrasında iş tatmini düzeyleri yükselmektedir. "İş tatmini işe girişte yüksektir, sonra düşmeye başlar, işteki kariyer yükseldikçe tatmin düzeyi yeniden artmaya başlamaktadır (Silah, 2005).

İşgörenin yaşı ile tatmin etkileri ilişkilidir. Kişiler yaşlandıkça işlerinden daha fazla tatmin bulmaya başlarlar. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Öncelikle yaşlanan kişilerin işlerinden hatta hayattan beklentileri azalmaktadır. Ayrıca bir işletmede kıdem kazanan kişi sosyal ortama ve işine alışır. Bu tür alışkanlıklar da birer tatmin faktörüdür. Genç işgörenler işlerinde daha az tatmin bulma eğilimindedirler (Erdoğan, 1996).

Cinsiyet

İngiltere de ve başka yerlerde kadınların düşük iş statüsüne rağmen işlerinden daha kolay yüksek doyum sağladıkları öne sürülmektedir. Buna karşın erkeklerin ise düşük statülü işlerde kadınlara göre daha az doyum aldıkları Crossman ve Harris (2006)' ın araştırmasında ortaya konmuştur (Tekerci, 2008).

Sheppard ve Herrick'in 1972'deki bulguları kadınların erkeklerden daha az iş tatmini duyduklarını, bu farklılığın 30 yaşın altındakiler arasında en yüksek düzeye ulaştığını belirtirler (Silah, 2005).

Meslek ve eğitim seviyesi

Mottaz'ın yaptığı bir araştırma bulguları çalışan ücretleri artması halinde iş tatmininin artabileceğini göstermektedir. Diğer taraftan bu bulgular, çalışan ücretleri ile ilgili eğitimin etkisinin olduğunu ve bu yuzdende iş tatmininin yüksek düzeydeki çalışanlarda, alt düzeydekilere oranla daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Özdayı, 1990).

Bu konuda yapılan bir çalışmada, çalışma çevresinin ücret, iş değişkenliği, görev kompleksliği gibi üç tür değişkeni ile iş tatmini ve bu ilişkiye formel eğitimin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın hipotezleri şu şekilde kurulmuştur:

- 1- Düşük ücret, değişkenlik ve komplekslikteki bir işte çalışan düşük eğitilmiş bir kişi, daha yüksek eğitilmiş bir kişiye oranla işinde daha fazla tatmin olur.
- 2- Orta düzeyde bir ücret, değişkenlik ve komplekslikteki bir işte çalışan orta eğitilmiş bir kişi, yüksek ya da düşük eğitilmiş birine oranla, işinde daha çok tatmin olur.
- 3- Yüksek ücret, değişkenlik ve komplekslikteki bir işte çalışan yüksek eğitilmiş bir kişi, işinden, daha düşük eğitilmiş birinden daha fazla tatmin olur (Seybolt 1976, akt: Silah 2005).

Kıdem

Michaelova (2002)'da yaptığı araştırmada bireylerin işe başlamalarından hemen sonra iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu daha sonra bu düzeyin yaşla birlikte kıdeme bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur (Tekerci, 2008).

Wright, Hamilton (1978), Gilmer (1966) yaptıkları araştırmalara göre bireylerin işe başlamalarından hemen sonra iş tatmin düzeyleri yüksek olmakta, sonra bu düzey düşmektedir. Kişilerin kıdem ve deneyimleri arttıkça iyi mevkilere gelebilme imkânları da artmaktadır. Bu işten daha çok tatmin olmalarını sağlamaktadır (Özdayı, 1990) Çalıştığı departmanın lideri olmak, fikirlerinin kabul gördüğünü hissetmek onları motive etmektedir. Yeni bir şeyler üretmek, yeteneklerini kullanmak çalışanlarda hoşnutluk yaratmaktadır (Silah, 2005). Bireyin mesleki deneyimi yükseldikçe mesleki doyum yaşamasını sağlayacak faktörleri yaşaması ihtimali artabilir.

Zekâ

Mesleki uğraşlar karmaşıklaştıkça, o mesleği yapan kişinin öğrenme kapasitesinin de mesleğin gerektirdiği düzeyde olması beklenir. Bir mesleğin talep ettiği öğrenme kapasitesinin çok üstünde kapasiteye sahip olanlar, uzun süre zihinsel güçlerinin altında bir işle uğraşmaktan doyum sağlayamazlar (Kulaksızoğlu, 2000).

Zekâ düzeyinin, işe karşı olan tutumları etkilediği gibi, aynı şekilde bunlardan etkilendiği de kabul edilmiştir. İş tatmininin, zekâ düzeyindeki farklılıkla paralellik gösteren iş düzeyinden etkilendiği de göz önüne alınmalıdır. Daha fazla beceri gerektiren işlerde, daha fazla sayıda tatmin olan birey yer alırken, rutin işlerde bu oran daha azdır. Yine, düşük ve yüksek zekâ düzeyindeki kişilerin iş tatmini skorlarına bakıldığında, zekâ düzeyi iyi olan grupta daha fazla tatmin olan bireylerin yer aldığı görülmüştür (Silah, 2005).

Sosyal ilişkiler ve grup çalışması

Nadler ve Leiberman (1986)'da yaptığı araştırmada, yakın arkadaşlık ilişkileri, insana güven veren bir gruba ait olma, sevilme duyguları sonucu kendine güven, sosyal yeti gibi pek çok özelliklerin kişilerde geliştiğini belirtmişlerdir. Prestij kazanma, sosyal, psikolojik yardım kişiyi tatmine götüren önemli etkenlerdendir. Ayrıca grupların sosyal destek ve tatmin çalışmalarından ziyade kişiler arası ilişkilerden zevk alan kişilerce oluşturulması da önemlidir (Özdayı, 1990)

Bireyin birlikte olduğu grubun yapısı veya doğası da iş tatmininde önemli bir etkidir. Arkadaş canlısı, birbirlerini destekleyen bir iş grubunun çalışanların tatmini üzerinde orta düzeyde bir etkisi vardır. Bireyin içinde bulunduğu grup çalışana bir destek, rahatlama, tavsiye ve iş konusunda çeşitli yardımlarda bulunuyorsa; bu tür bir ortam iş tatminini olumlu yönde etkiler. Birey işini sevmese bile, arkadaşları nedeniyle işinden mutluluk duyar. İyi bir iş grubu, çalışma yaşamını daha zevk alınır bir hale getirebilir. Eğer çalışanlar böyle bir iş grubundan yoksun iseler; bu durumda iş tatmini olumsuz yönde etkilenir (Özkalp ve Kırel, 2004).

Liderlik

Çalışanın işyerinde mutluluğunda yani tatmininde etkili bir diğer unsur, yöneticilerle çalışanın arasındaki ilişkidir. Çalışanı ile mesafeli diyalog kuran yönetici, çalışanın dün yasını anlamakta zorluk çekecek, çalışanın da gereken zamanlarda yöneticisine ulaşması zorlaşacaktır. Gerek otoriter yaklaşım gerekse mesafeli yaklaşım, çalışanı yöneticisinden uzaklaştıracaktır. Yöneticinin davranışlarının ve tavırlarının gündelik değişmemesi gerekmektedir. Çalışanlar davranışları sürekli değişen yöneticiyle iletişim kurmakta zorluk çekeceklerdir (Keser, 2011).

Çalışanın yaptığı işin sonucunu görmesi, amaca ulaştığını algılaması da tatmin açısından önemlidir, yani bireye işine ilişkin bir geribildirim sağlamak, tatminini arttıracığı gibi aynı zamanda kendini geliştirmesi ve var ise hatalarını düzeltmesi

açısından da önemlidir (Keser, 2011). Mesleki doyum oluşmasında etkili olan bireysel faktörler ortaya konulduktan sonra çevresel faktörlerin de incelenmesi gerekmektedir.

İş ve içeriği

İşin ilginç olması, kişiye öğrenme fırsatı vermesi, sorumluluk gerektirmesi birer doyum nedenidir. İş doyumunu oluşturan değişkenler arasında işin çekici olması önemli bir yer teşkil eder. Bir iş kişiye ne kadar ilginç ve yenilikçi gelmekte ise o derece doyum sağlayabilmektedir (Erdoğan,1996). İşin içeriği, iş tatmini açısından büyük önem taşır. Bireyin çalışırken işinden elde ettiği geri bildirim ve çalışırken sahip olduğu serbestlik, işle ilgili iki önemli motivasyon kaynağıdır. Yaptığı işin ilgi çekici olması, onu yaparken kendini olumlu hissetmesi, işin tekrar eden sıkıcı bir yapıda olmaması ve bireye statü sağlaması da çalışanın tatmin duygusunu arttırır (Özkalp ve Kirel, 2004).

İşin zorluk derecesi de iş tatminini genellikle olumlu yönde etkileyen değişkenlerdendir. İnsanların başarıma arzuları, başarılarını görme ve gösterme eğilimleri vardır. O nedenle işin zorluk derecesi derken fiziksel yönünden çok, zihinsel yönünü görmek gerekir(Erdoğan 1996).

Maaş

Birey, yaşamını idame ettirebileceği asgari yaşam standardına karşılık gelen bir gelire ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, "ücret", bireyin en temel çalışma nedenleri arasında yer almaktadır.

Ücret, hem bireyin temel gereksinimlerini karşılar, hem de bireyin üst düzey ihtiyaçlarını karşılamada bir araçtır. Çalışanlar, aldıkları ücrete bakarak yönetimin kendileri hakkında ne düşündüğünü tahmin ederler. İyi bir ücret, işverenin kendisinden memnuniyetini, düşük ücret ise memnuniyetsizliğini ifade eder (Özkalp ve Kirel, 2004).

Çalışanların organizasyondaki görevlerini yerine getirmelerinin karşılığı olarak aldıkları her türlü ödeme, gerek çalışanın iş tatminini, gerek organizasyonel performansı yakından ilgilendiren önemli bir insan kaynakları fonksiyonudur. Bu nedenle, insan

kaynakları yöneticileri, organizasyon çapında etkili ve tutarlı bir ödemeler politikası belirlemek ve bir ücretlendirme-ödüllendirme sistemi kurmak durumundadırlar (Barutçugil 2004).

Eğer aynı kişi, yaptığı işin karşılığı olarak beklediği ücreti aldığı halde bazı iş arkadaşlarının yeteri kadar çalışmadığı halde yüksek ücret aldığını bilirse ortaya iş tatminsizliği çıkacaktır (Erdoğan, 1996). İşgörenler, çalıştıkları işletmenin uyguladığı ücret sistemi ve terfi politikalarını adil olarak algılamak ve beklentilerine uygun olmasını isterler. Ancak, iş tatmini açısından alınan ücretin, diğer kişilere göre dengeli olması, yüksek olmasından daha önemlidir (Erdoğan, 1996)

Yükselme imkânı

Terfiyi daha çok hak eden bir kimse varken, hak etmeyen bir kişinin terfi etmesi huzursuzluk yaratır ve tatmini olumsuz yönde etkiler. Kıdem sırasına göre terfinin geçerli olduğu bir sistemde çalışanlar olumlu yönde etkilenir ve iş tatmini yüksektir, ancak terfisini gösterdiği performans sonucunda alan bir kimsenin tatmin düzeyi, kıdeme göre terfi alan bireyden daha yüksektir (Özkalp ve Kırrel, 2004).

Deneyim artışına paralel bir statü artışının çalışanlar tarafından beklendiği görülmektedir. Uzun süre yüksek performansa rağmen statüde herhangi bir değişiklik olmaması rutin yorgunluğu oluşmasına neden olabilir.

İş ortamı ve özellikleri

İşin fiziksel şartları da ayrı bir iş tatmini nedenidir. İşin, kişi için tehlikeli olması, iş ortamının aşırı soğuk veya sıcak olması, iş yerinin kişinin oturduğu yere uzak olması gibi değişkenler iş tatminini belirli sınırlar içinde etkilemektedir (Erdoğan 1996: 245). Ouyang ve Paprock (2006)'nın araştırmasında U.S ve Çin de öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne ve fiziksel koşullara göre mesleki doyumlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Fiziksel şartları kötü olan okullarda çalışan öğretmenlerin

mesleki doyumlarının, fiziksel şartları iyi olan okullarda çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Tekerci, 2008).

Mesleki doyumun oluşmasında etkili olan bireysel ve çevresel faktörler ortaya konulduktan sonra yöneticiler için daha önemli olduğu düşünülebilecek güdüleme araçlarına değinilmesi gerekmektedir.

2.2.5. Mesleki doyum sağlamaya yönelik güdüleme araçları

Yapmaktan zevk duyacağı tipte işleri barındıran örgütler kendine güvenen yetenekli personeli örgüte çekmede ve tutmada, konulan standartları nitelik ve miktar yönünden karşılama ve aşmada ve son olarak işbirlikçi, yaratıcı davranışları çekmede en uygun araç güdüleme araçlarıdır (Can, Aşan ve Aydın, 2006).

İş özellikleri modeli

İş özellikleri modelinin temelde işin birey için anlamlılığının sağlanması, iş monotonluğunun önlenmesi ve sonuçtan başarı hazzı yaşanmasını sağlamaya yönelik bir güdüleme aracı olduğu söylenebilir. Aynı amaçlara yönelik olan ancak işte değişim süreçlerini işleterek işi bireyin motivasyonunu sağlayacak şekilde düzenlemeyi ifade eden iş tasarımına değinmek gerekmektedir.

Güdülenme yönünden modele göre kişi sorumlu olduğu, içinde anlam bulduğu ve sonuçlarını öğrendiği işlerde içsel ödüllerle tatmin olacaktır. Yani bu tür işleri yapmaktan zevk duyacaktır. Bunun doğal sonucu devamsızlık ve işi terk etme oranının azalmasıdır (Can, Aşan ve Aydın, 2006).

1. İş Değiştirme (Rotasyon)

Bir iş, o işi yapan için bir anlam taşımadığı zaman, işi yapanın aynı düzeyde ve benzer becerileri gerektiren bir işe verilmesidir. En basit biçimiyle iki kişinin yer değiştirmesiyle olabileceği gibi çok daha fazla çalışanı ilgilendiren karmaşık değiştirmelere giden örgütlere de rastlanır (Can, Aşan ve Aydın, 2006).

2. İş Genişletme

İş genişletme, bir işgörenin tek bir iş üzerinde uzmanlaşması yerine, onun birkaç işi öğrenerek, bir arada yapması anlamına gelir. Bu yolla, iş monotonluğu azaltılabilir ve çalışanın psikolojik yorgunluğu giderilebilir. İş genişletmede grup işi uygulaması yapılabilir. Bir grup, bir işten, başından sonuna kadar sorumlu tutulur. Böylelikle paylaşma, işi organize etme ve sosyal ilişkiler gelişir, işten daha fazla tatmin sağlanır (Silah, 2005).

3. İş Zenginleştirme

İş zenginleştirmede bir çalışanın yapacağı iş çeşitlerini arttırmanın (iş genişletme) yanı sıra iş sürecinin planlama, örgütleme ve sonuçların değerlemesi gibi baştan sona tüm sorumluluğunun çalışana verilmesi söz konusudur. Bunun için de çalışanın daha çok bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Baysal ve Tekarslan, 2004).

İş zenginleştirme, çalışana kendi performansı ile ilgili planlama, yürütme ve kontrolünde otonomi ve sorumluluk getirir. Kişisel gelişmeyi destekler, iş deneyimi sağlar, başarıyı arttırır, işten duyulan tatmin düzeyini arttırır (Luthans 1981, akt: Silah, 2005).

4. Katılımcı Yönetim

Çalışma yaşamında yönetime katılım, sosyal bir bütünlük, katılanların yaratıcılığını kullanmasını, örgüt amaçlarını içselleştirmesini, onlarla bütünleşmesini sağlamaktadır. İşgörene yönetim tarafından kararlara katılma olanağı sağlandığı ölçüde, onun kendini etkileyen plan ve kararların oluşturulmasındaki rolü artar ve de iş tatmini düzeyi yükselir. Bu durumda kendini önemli ve sorumlu bir çalışan olarak algılayıp, monotonluk duygusu azalır (Silah, 2005).

5. İşin Yeniden Tasarımı

İş yerinin fizik koşulların her yönüyle iş ve işgören açısından uygun tasarım ve düzenlenmesi, dinlenme ve çalışma saatlerinin ayarlanması, işgörene işinde kendini

gerçekleştirme olanağının verilmesi, çalışanın işe olan bağlılığını arttırarak, iş tatmini düzeyini yükseltmektedir (Silah, 2005).

6. İş Yaşamının Kalitesi ve Sosyo-teknik Tasarımlar

Bu yaklaşım, bir işte egemen olan iklim ile ilgilidir. Yaklaşım, bir işin örgütsel etkililiğe olduğu kadar o işi yapan kişiye de olan etkisi üzerinde durur ve örgütsel sorun çözme ve karar vermede katılma fikrine ağırlık verir. Yapılan çalışmalar bireylerin karar verme ve sorun çözme süreçlerine katılmaları durumunda hem örgütlerine hem de eğer bir sendikanın üyesi iseler sendikalarına bağlılıklarının arttığını ortaya çıkartmıştır (Can, Aşan ve Aydın, 2006).

2.3. İşten Ayrılma Eğilimi

Bireyler örgütlerin entelektüel birikiminin temel taşıyıcısı kabul edilmektedirler. Örgüt kültürünün oluşması ve geliştirilmesinin bireyler vasıtasıyla gerçekleşmesi çalışanların örgütte kalmalarını önemli kılan sebeplerden biri olarak kabul edilebilir. Etkili örgütlerin bileşenlerinden en önemlisi kabul edebileceğimiz deneyimli çalışanların örgütte kalmaları veya ayrılmalarını belirleyen dinamiklerin ortaya konulması, yöneticilerin verimli kadrolama yapmalarını kolaylaştırabilecektir. Bu nedenle çalışanlarda işten ayrılma eğilimi veya işe bağlılık oluşturan etmenler üzerinde durulmalıdır.

Geçmişte, özel sektörün çok fazla gelişmediği dönemlerde, bireylerin ömür boyu aynı işletmede çalışmaları bir gelenektir. Bireyin iş değiştirmesi çok sık rastlanılmayan bir yaklaşımdır. Bu anlayış zaman içinde değişmiş, bireyin işyeri değiştirme hatta günümüzde iş değiştirmesi de yaygınlaşmıştır (Keser, 2011). Çalışanların işten ayrılma süreçlerinin yönetilmesi için öncelikle onların işten ayrılma eğiliminin belirlenmesinin önem taşıdığı kabul edilmektedir. Bu noktada niyet konusu gündeme gelmektedir.

Davranışsal niyet, davranışı yönlendirir. Genellikle, davranışsal niyet, gösterilen davranıştaki inanç ve hislerden çok daha fazla etkilidir. Çalışanlar işlerini kesin olarak terk etmek niyetindeyse, örgütü terk ederler (Özkalp ve Kirel, 2004). Rusbelt (1988) işten ayrılma niyetini, iş görenlerin iş koşullarından tatminsiz olmaları durumunda göstermiş oldukları yıkıcı ve aktif eylemler olarak tanımlamaktadır (Çekmecelioğlu, 2005).

İşgörenlerin işten ayrılma niyetleri konusu, hem endüstriyel hem de örgütsel psikolojide oldukça ilgi çekmektedir. Hardy'e (1987) göre işgörenler, örgütün ve kendilerinin gelecekteki muhtemel başarılarına bakarak başarıları yeterli görür ise işten ayrılma niyeti taşımamaktadır. Eğer başarılar yeterli görülmez ise işgörenlerin verimlilikleri düşebilmekte, örgüte bağlılıkları azalabilmekte ve işgörenler bu durumda örgüt dışında iş fırsatları araştırabilmektedirler (Varol, 2010).

İşten ayrılma konusunda geliştirilmiş birçok model bulunmaktadır. Bunlardan en bilinen 2 model Mobley ve arkadaşlarının geliştirdiği model ile Hulin ve arkadaşlarının geliştirdiği modeldir.

Mobley'e göre, tatmin düzeyi yüksek çalışan işten ayrılmayı düşünmez. Eğer tatmin düzeyi düşük ise işten ayrılmayı düşünebilir. Ancak çalışan hemen işten ayrılmaz, bu düşünceyi bir rasyonel filtreden geçirir. Yani işten ayrıldığı koşulda hangi durumla karşı karşıya kalacağını düşünür (Mobley, Griffith, Hand ve Meglino, 1979).

Hulin ve arkadaşları (1985)'nin öne sürdüğü modele göre kişinin iş rolü girdilerine (becerileri, işi için harcadığı zaman, çabası, almış olduğu eğitim) verdiği değerler, işsizliğin düşük olduğu zamanlarda artacaktır. Dolayısıyla çalışanın iş rolü çıktılarında eşit oranda bir artış olmadığı sürece tatmini azalacaktır. Çalışan tatmini iş çıktılarını azaltma niyetine, işi bırakma niyetine veya bunlar mümkün değilse işle ilgili durumu değiştirmek için bazı faaliyetler içine girmeye yol açabilir (Keser 2011).

Mesleki doyum düzeyi düşük olan çalışanlarda işten ayrılma eğiliminin önemli bir belirtisi de işe devamsızlık kabul edilebilir. Bu konuda Clegg (1983)'in

gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın sonucu, bu düşünceyi doğrulamaktadır. Yaptıkları işi önemli gören çalışanların devamsızlık oranı çok düşük, tersi durumda ise, devamsızlık oranının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda yüksek doyumlu çalışan düşük düzeyde devamsızlık yapacak, düşük doyum düzeyli çalışan yüksek düzeyde devamsızlık yapabilecektir.

İşten ayrılma eğilimi ve işe devamsızlık kavramları "işten geri çekilme" olarak kullanılmaktadır. Herhangi bir iş gününde büyük örgütlerde bazı kişiler işe gecikebilir, bazıları tam bir işgünü tamamlamayabilir ya da düzenli olarak işten uzaklaşma yollarını arayabilir (Spector, 2000, akt: Keser 2011).

İşten geri çekilme davranışı, olması gerektiği zamanda, çalışanın işyerinde bulunmaması ya da işten ayrılmış olması durumlarını içermektedir. Pek çok araştırmacı, işten geri çekilme davranışı olarak, işe devamsızlık ve işten ayrılma eğiliminin, işyerinde tatmin düşüklüğü sonrasında görülen bir alternatif yaklaşım olduğu konusunda hemfikirdirler (Spector, 2000: 236, akt: Keser, 2011).

İçsel işten ayrılma kavramı ilk olarak Höhn tarafından 1982 yılında kullanılmıştır. Höhn'e göre bir çalışanın içsel işten ayrılması işletmedeki inisiyatifini kullanmaktan ve adanmışlığından bilinçli olarak vazgeçmesi ve böylece görevi sayılan önemli talepleri reddetmesidir (Höhn,1983, akt: Seçer, 2009).

İçsel işten ayrılmanın temel nedeni olarak, çalışan için iş duyumsuzluğu ve motivasyonun azalması ile sonuçlandığı kabul edilen, çalışanların elverişsiz iş koşullarını düzeltmek için başarısız olan sürekli denemeleri gösterilmektedir (Beye, 2009, akt: Seçer, 2009). Echterhoff vd., aşağıdaki davranışlar ve yaşantılar ile geri çekilmeyi tanımlamaktadır. Buna göre, bir çalışan işyerinde aşağıdaki durumları gösteriyorsa içsel olarak işinden ayrılma ihtimali bulunmaktadır (Seçer, 2009):

1. Tartışmalara ilgi göstermemek.
2. Tipik bir evet-hayırcı hale gelmiş olmak.
3. Sürekli çoğunluğun yanında bulunmak.
4. Öneri veya eleştiri getirmemek.

5. Konformist bir hale gelmek.
6. Üstlerin kararlarını yorumsuz kabul etmek.
7. Yetkinliklerini tamamen kullanmamak.
8. Yetkilerine müdahale edilmesine karşı çıkmamak.

Jchle ve Schmitz; öğretmenlerin, ders saatleri dışında mümkün olduğunca performans göstermemek, gönüllü olarak görev üstlenmemek, öğrencileri ders dışında desteklememek, dersler dışında okul ile ilgili faaliyetlerden kaçınmak, öğrencilerin düzeltmelerini geri vermeyi bekletmek, çalışma saatleri dışında diyalogdan kaçınmak gibi belirtilerin içsel işten ayrılmaya işaret ettiğini belirtmiştir (Akt: Seçer, 2009).

İçsel işten ayrılma durumu genellikle yönetim kaynaklı görüldüğü için çözüm önerileri de bu doğrultuda olmaktadır. Aktif bir insan kaynakları yönetimi ve çalışan odaklı liderlik yaklaşımı içsel olarak işten ayrılmış, aslında örgüte ve diğer çalışanlara yük haline gelmiş ve diğer çalışanların da performansını olumsuz etkileyen çalışanların performanslarını beklenen düzeye çıkarabilecektir.

2.3.1. İşten ayrılma eğiliminin önemi

İşten ayrılmaların gerçekleşmesi doğal olarak kurumların sahip oldukları iş deneyimi birikimini kaybetmeleri anlamına geleceğinden kurumlar için bir kayıp kabul edilebilir. Ancak bu kayıp kolayca tespit edilerek telafi edilebilir görülmektedir. Hâlbuki işten ayrılma eğilimi tespit edilmesi ve dolayısıyla telafisi oldukça güç bir olay olması nedeniyle kurumun etkili performans göstermesinin önündeki önemli bir engel olarak görülmektedir.

Bazı yakın zamanlı istatistikler çalışanları elde tutma konusunun ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Çünkü endişe verici sayıda çalışanın kurumundan ayrılmayı istediği ortaya çıkmıştır. Bir çalışmaya göre (Waldroop ve Butler, 2011: 17):

1. Çalışanların %33'ü -üç kişiden biri- yüksek risklidir. Yani, şimdiki işverenine bağlı değildir ve önümüzdeki iki yıl boyunca kalmayı planlamamaktadır.

2. Yaklaşık on kişiden dördü -%39- kendisini tuzağa düşmüş gibi hissetmektedir, kuruluşa bağlı değildir. Ama önümüzdeki iki yıl boyunca kalmayı planlamaktadır.
3. Sadece %24'ü -yaklaşık dört kişiden biri- hakikaten sadıktır, kuruluşa bağlıdır ve en az iki yıl boyunca kalmayı planlamaktadır.

Araştırmaya göre işten ayrılma eğilimi taşıdığı halde kurumda kalmaya devam eden %40'a yakın çalışan işletmelerin etkililiği önündeki önemli bir engel teşkil edebilecektir. İşten ayrılma eğilimi taşıyan personelin kurumdan ayrılmayı düşünenlerinin yüzdesi de oldukça yüksek görülmektedir.

Ayrılan kişinin beraberinde götürdüğü ürün / hizmet bilgisi, kurumsal deneyim ve müşteri ilişkileri kapasitesi organizasyon için önemli kayıplar oluşturabilir. Dahası, ayrılanların yerine işe alınanların eğitimi, işe alıştırılması, kuruma uyum sağlaması ve müşterileri tanınması için geçen sürede de önemli iş kayıpları söz konusu olacaktır (Barutçugil, 2004). Kurumlar entelektüel sermayeye bağımlıdır. Gittikçe hızlanan bu değişim döneminde, kurumların hayatta kalıp serpilme için dayandıkları şey makineler veya finansal varlıklar değil kuruluşa rekabetçi tutmak için bilgiyi elde eden, onun üzerine inşa eden ve onu kullanan insanlardır (Waldroop ve Butler, 2011).

2.3.2. İşten ayrılmanın nedenleri

İşten ayrılma literatürü incelendiğinde işten ayrılma eğilimini etkileyen pek çok değişken olduğu görülmektedir. Cotton ve Tuttle (1986) işten ayrılma eğilimini etkileyen faktörleri çevresel nedenler, işletme içi nedenler ve işgörenin kişisel özellikleri olmak üzere üç grupta toplamışlardır (Yıldız, 2008):

1. Serbest çalışma doğrultusunda eğilim.
2. Eski işveren/çalışan anlaşmasının çözülmesi. Bazı örgütlerin işgücünün önemini küçümsemesi sonucu işverenin koruyucu ve çalışanın da sadık bir köle olduğuna dair eski varsayımlar uçup gitmiştir.
3. İnternette işe almada artış. İnternet, çalışanların diğer şirketlerdeki işler hakkında daha fazla şey öğrenmelerini ve bu işlere başvurmalarını hiç

olmadığı kadar kolaylaştırdı.

Çalışanlarda işten ayrılma eğilimi oluşturan bazı işletme içinden kaynaklanan nedenler de bulunmaktadır. Bunların bir kısmı örgütsel, bir kısmı ise iş-örgüt-işgören arasındaki ilişkiye dayanmaktadır (Şimşek vd., 2008):

- Yetersiz ücretler ve terfi sistemi,
- İş ve çalışma koşulları,
- İş saatleri, dinlenme ve eğlenme süresi,
- Yetersiz gözetim,
- Bilgi ve iletişim eksikliği,
- İşten memnuniyetsizlik,
- İşyerinde sosyal hizmetlerin bulunmaması veya yetersiz olması,
- Ücretlendirme sisteminin kötü olması,
- İşgörenlerin psikolojik, fizyolojik ve mesleki bilgi ve beceri açısından aşırı zorlanmaları,
- Kötü yönetimsel uygulamalar.

Sayılan tüm bu durumlar kurumsal iş değiştirme sebepleridir ve insanlarda iş değişme isteği doğurur, iş değiştirme süreci gerçekleşmezse motivasyonları düşebilir.

İşgörenin işten ayrılma eğilimini etkileyen kişisel nedenler de bulunmaktadır. Bu nedenleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Ökten, 2008):

- İşgörenin demografik özellikleri (cinsiyet, medeni durum, iş tecrübesi, yaş vb.),
- Hayat şartlarındaki değişiklikler,
- Başka bir işe duyulan sempati,
- Aile ilişkilerindeki değişimler (evlenme, ölüm vb.)
- Yaşla ilgili zorunluluklar (emeklilik, maluliyet vb.),
- Eğitim ve öğrenim ihtiyaçları,
- Çeşitli psikolojik veya fiziksel nedenler,
- İşgörenin bakmakla yükümlü olduğu kişi sayısı,
- İşle ilgili olan beklentilerin gerçekleşmesi.

Kişisel nedenler işgörenin kendisi ile çevresini ve ailesini de etkilediği için işten ayrılma eğilimi daha yüksek olabilir. Ancak bu eğilimin daha iyi şartlara kavuşulduğunda gerçekleşme oranı artar.

İnsanların özgür bir şekilde iş değiştirmesinin mümkün olduğu kültürlerde, kalmanın en temel sebepleri şunlar olabilir (Waldroop ve Butler, 2011):

1. Kurumla iftihar etmek: İnsanlar, becerili ve iş bilen liderlerin yani, firmanın geleceği hakkında net bir vizyonu olan, başarı için güçlü stratejiler tasarlayan ve diğerlerini de bu vizyonu gerçekleştirmek için motive eden üst düzey yöneticilerin başta olduğu iyi yönetilen kurumlar için çalışmak isterler
2. Uyumlu üst yönetici: Daha da önemlisi, çalışanların kendi üst yöneticileriyle kurdukları dolaysız ilişkidir. İnsanlar, sırf kendilerini destekleyen belli bir kişiyle çalışmak için kalabilirler.
3. Ücret: İnsanlar aynı zamanda, adil ücretler veren şirketler için çalışmak isterler. Bunun içinde sadece rekabete davalı ücret ve yan ödemeler değil, aynı zamanda öğrenme, büyüme ve başarıma fırsatları biçiminde maddi olmayan ödenekler de bulunur.
4. İlişki: Hatırı sayılır ve uyumlu meslektaşlarla birlikte çalışma fırsatı, pek çok kişinin belirleyici saydığı bir başka unsurdur.
5. Anlamlı çalışma: Son olarak insanlar, en derin ve en sevdikleri ilgi alanlarına hitap eden çalışmalar yapmalarına olanak sağlayan şirketler için çalışmak isterler.

İşe devam etmekle kalmak arasındaki çizginin çok net olduğu yukarıdaki açıklamalarla görülmektedir. Bunların yanında kendilik kontrolü ile işi gelmeme arasında da yakın bir ilişki bulunmaktadır. İçsel kendilik kontrolü yüksek olanlar, sağlıklarının kendilerinin kontrolünde olduğuna inanırlar. Bu da onların daha az hastalanmalarına dolayısıyla daha az devamsızlık yapmalarına neden olur. Öte yandan işlerinde daha başarılı ve daha tatminkâr olan kişilerdir, bu nedenle işlerini daha zor bırakırlar (Özkalp ve Kırel, 2004).

Cotton ve Tuttle (1986) işgörenlerin demografik özelliklerinden yaş, kıdem ve bakmakla yükümlü kişi sayısının işten ayrılma eğilimi ile negatif yönlü ilişkisinin olduğunu, eğitim seviyesi ve davranış eğiliminin ise işten ayrılma eğilimi ile pozitif yönde ilişkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Kadınların erkeklere oranla daha çok örgütte kalma eğilimi içinde oldukları sonucuna ulaşmaktadırlar. Evli çalışanların bekâr olanlara göre işten ayrılma niyetlerinin daha düşük olduğunu saptamışlardır. (Yıldız, 2008).

Bireylerin örgütlerden beklediği hususlar, ücretlerin tam ve zamanında ödenmesi, örgütsel adaletin sağlanması ve iş güvencesinin temin edilmesi v.b. gibi isteklerdir. Bireyin, örgütü etkileme yöntemi ise, işi yavaşlatmak, kayıtsızlık ve greve katılma gibi girişimlerdir (Eroğlu, 2006). Örgüt bireyin işten ayrılmasını istiyorsa onu mutsuz etmek için değişik yollar denemektedir. Bunlardan biri yıldırma ya da duygusal taciz olarak da sıkça kullanılan mobbingdir. Duygusal tacize maruz kalan bireyin, işine gitmek istemediği, işinden uzaklaşma eğiliminde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bireylerin yine çalıştıkları ortamdaki diğer bireyler tarafından rahatsız edilmeleri ciddi sorunların yaşanmasına yol açabilmektedir (Keser, 2011).

2.3.3. İşten ayrılma eğilimini azaltan veya engelleyen uygulamalar

İşten ayrılma eğiliminin çalışanlarının mesleki doyumu ile yakından ilişkili olduğu alan yazından anlaşılmaktadır.

Çalışanın örgütte devamlılığı çeşitli şartlara göre değişmektedir. Bunlardan biri maddi ve manevi doyumdur. Maddi doyum, alınan ücret vb. gelir kalemlerinden oluşurken, manevi doyum ise örgütteki iklim, yöneticilerle ilişkiler, terfi imkânları ve işin özelliğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

İşten ayrılma niyetinin fiilen işi bırakma davranışı ile pozitif ilişkisinin olduğuna dair birçok araştırma bulunmaktadır (Ökten, 2008). Bu nedenle işverenlerin işten ayrılma davranışının en önemli habercisi olan işten ayrılma niyetini önceden sezmeleri gerekmektedir.

İşten ayrılmalara neden olan süreçlerden kaçınmak için yöneticilerin uygulaması gereken adımları şöyle sıralamak mümkündür (Sanderson, 2003 akt. Varol, 2010):

- Doğru insanı işe almayı sağlayacak süreçler geliştirilmelidir.
- Çalışanları bütünleştirmek gerekmektedir. İlk haftalar uzun süreli bağlılığın kurulması için kritik önem taşımaktadır. Çalışanın sosyalleşmesi süreci iyi yönetilmelidir.
- Gelişme fırsatları temin edilmelidir. Gelişme imkânları hissedebilen bireyler örgütte kalmaya daha fazla meyilli olmaktadır,
- Katılım sağlanmalıdır.
- Grup ve takımların motive edilmesi gerekmektedir. Ücretin ötesinde olan motive edici faktörlerin tespit edilmesi gerekmektedir.
- Ödüllendirmenin uygun ve kişisel olması gerekmektedir. Kişisel bir ödül, genel örgütsel bir ödülünden daha anlamlı olabilmektedir,
- Problem çözümünde katılım sağlanmalıdır. Örgütün problemlerinin çözümü için tüm üyeler davet edilmelidir. Problem çözmede paylaşımın olması işgörenlerde örgüte aitlik hissi meydana getirmektedir,
- Söylenen veya öğütlenen şeylerin uygulanması gerekmektedir. Ortak değerlerin belirlenmesi ve konuşulan şeylerin arkasında durularak icraata geçilmesi gerekmektedir.

Bu adımlar gerçekleştiği takdirde hem işten ayrılma eğilimi azalabilir hem de kurumlar çalışanlarından kurtulmak için çaba içerisine girmezler. Kurumunu benimsemiş bireyler daha motive olarak iş ortamlarını içselleştirirler.

İşe alma süreci ve sosyalleşme

İşe alma süreci, kıymetli çalışanları elde tutmak önemli fırsat sağlamaktadır. İyi çalışanları elde tutma şansınızı, insanları ilgi alanları için işe alarak, mikro kültür için işe alarak, ne istediğinizi netleştirerek ve yaygın işe alma tuzaklarından kaçınarak artırabiliriz (Waldroop ve Butler 2011). Öncelikle ilgi alanları için işe almak, pek çok

sebep ten ötürü beceri, değ er ve hatta tutum için iş e almaktan çok daha tesirlidir (Waldroop ve Butler 2011):

1. Bir kiş inin en derin ilgi alanlarını tatmin eden bir görev, bu kiş inin dikkatini çekmeye ve performans gösterip baş arması için ona ilham vermeye devam eder.
2. Bir kiş i belli bir görevde iyi olabilir ama eğer bu görev, bu kiş inin ana ilgi alanlarını ifade etmesine izin vermezse, bu çalış madaki mutluluğu uzun sürmeyecektir.
3. Bir kiş inin beceriler edinmesine veya güç lendirmesine yardımcı olmak, o kiş inin kendi çalış ması konusunda devamlı bir tutku hissetmesini sağ lamaktan çok daha kolaydır.

Bireyin iş ine ilişkin ilk (olumlu ya da olumsuz) düş ünceleri, örgüte girdikten kısa bir süre sonra oluş maya baş lar. Bu nedenle bireyin yeni bir iş yerine baş ladığ ında mutlaka iyi bir örgütsel sosyalleş me süreci yaş aması gerekmektedir (Keser, 2011).

Ücret ve özlük hakları uygulamaları

Ücret ve özlük hakları ihtiyacı meslek edinme ve bir iş bulma yönelimin en önemli etkeni olarak görülmektedir. Bunun yanında diğer etkenlerin de iş ten ayrılma eğ ilimini azaltmaya yönelik olarak dikkate alınması gerekmektedir.

Bireyin bulunduğu iş yerinde mutlu olması, bireyin kariyer bağ lamında da tatmin olduğunu göstermektedir. İş yerinde kariyer fırsatları bulunan birey, iş yerinde kalmaya devam edecek ve örgütü terk etmeyecektir. Günümüzde bireyler için kariyer fırsatları, ücret faktörü kadar önem verilen bir tatmin unsuru olarak görülmektedir (Keser, 2011). İş görenler çalış tıkları iş lerde yükselme olanağ ı isterler. İş lerini iyice öğ renip, tecrübe kazandı kça buldukları mevkilerdeki sorumluluklarını yetersiz bulacaklardır. Astlarına yükselme olanağ ı gibi teş vik aracı sağ layan yönetici plan ve programlarını uygulamaya koymak için kendine yardım edip iş birliğ ini kolaylıkla kabul edecek bir destek sağ lamış olacaktır (İlgar, 2005).

Uygun iş özellikleri

Kendisi için çekici olan bir işi yapan kimse, o işe karşı olumlu bir tutum takınarak dikkatli, planlı ve yöntemli hareket edecektir. Çekici işle ilgili olarak, yeterli ışıklandırma ve sıcaklık, iyi iş arkadaşları, işgöreni eğlendirecek sosyal tesisler, kazaları önleyecek uygun çalışma koşullarını sağlayabiliriz. Eğitim ortamlarında sınıf mevcutlarının azaltılmış olması, sınıfların masa ve sıra ile araç ve gereçlerinin yeterli düzeyde sağlanması, eğitimciler için servis vb. imkânların sağlanması işi çekici hale getirecektir (Ilgar, 2005).

Birçok çalışan için, özellikle yalnız yaşayan anne-babalar veya her ikisi de çalışan kişiler için iş/hayat dengesini koruma ihtiyacı, çalışma yaşamının yanı sıra bir ev, aile, toplum yaşamına da sahip olmak, çok temel bir mesele haline gelmiştir (Waldroop ve Butler, 2011: 52). Bu nedenle bireyin işine ayırdığı zamanla sosyal etkinliklere ayırdığı zamanın dengeli olması konusunda yöneticilerin tedbirler alması gerekebilir. Bireye toplumsal faaliyetlere katılımı için yeterli zaman sunulmasıyla birlikte işinde özerklik fırsatı verilmesi de onda işine bağlılık yaratabilecektir.

Etkili liderlik

Barutçugil (2004) yöneticilerin çalışanları ellerinde tutmalarının yolunun parasal ödüller olduğunu düşündükleri için kilit elemanları elde tutma sorumluluğunu üstlenmediklerini belirtmektedir. Ancak, çalışanlara tatmin ve bağlılık duygusu veren, anlamlı, yeni olanaklar sağlayan bir iş, öğrenme ve gelişme fırsatı, adil ücret, iyi çalışma ortamı, kabul ve saygı gibi faktörler büyük ölçüde yöneticinin çalışanlarda doyum oluşturabilecek faktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

Yetenekli insanların elde tutulması konusundaki en büyük güç ve sorumluluk yöneticidedir. Yöneticinin elemanlarıyla olan ilişkisi ve işlerinden duyacakları tatmin, onların işi bırakma veya devam etme kararının anahtarıdır. Çalışma hayatındaki tatminin çok önemli bir kısmı, çalışanın bir üstündeki yöneticisiyle ilişkisinin niteliğidir (Barutçugil, 2004). Uygulamadaki aksaklıkların en önemli taraflarından birisi de

personeli kendisini etkileyecek kararlara iştirak ettirmemek, alınan kararlari uygulama safhasına kadar ondan saklamaktan ileri gelir. Yöneticiler astlarını ilgilendiren kararlarn alınmasında, onların düşünce ve isteklerini dikkate almalı ve bu düşüncelerden yararlanma yollarını aramalıdır (İlgar, 2005).

Yöneticiler çalışanlarını elde tutmak istiyorlarsa, onlara saygı göstermeli, özgün niteliklerinden her birini kabul etmeli ve onaylamalıdır. Çalışanlara duydukları ilgi ve saygılarını tutarlı bir şekilde sergilemelidirler. Her çalışan saygı görmeyi, değer verilmeyi, seilmeyi ve benimsenmeyi bekleyecektir. Beklentilerinin karşılanmadığı iş ortamlarında tatminsizlik, güvensizlik ve kayıtsızlık gibi duygular yaşayacak ve açık ya da gizli tepkiler verecektir (Barutçugil, 2004).

Kurum kültürünü zenginleştirmek

Kültür, insanlar üzerinde müthiş etki bırakan o insani fenomenlerden biridir. Her ne kadar bir dereceye kadar maddi olmasa da, kurumlar kendi kültürlerinin farkında olarak ve onu şekillendirmek için adımlar atarak değerli çalışanları kendilerine çekip elde tutabilir (Waldroop ve Butler, 2011).

Bu anlamda örgütlerde örgüt kültürünün bağlayıcı etkisini ortaya çıkarmak üzere etkinlikler ve stratejiler uygulanmalıdır. Ödül törenleri, yıllık değerlendirme toplantıları, kutlama programları vb.

İyi çalışanları işe alıp elde tutmak için kültürü kullanmak, hem makro kültürü hem de olası ve mevcut çalışanlar için uygun mikro kültürü bilmeyi ve bunu anlatmayı gerektirir. Dolayısıyla yöneticilerin örgüt kültürüne sahip ve bunu çalışanlara aktarmada mahir olmaları gerekmektedir.

Tükenmekten korunmak

Tükenme, çalışma yorgunluğu olarak da görülmektedir. Bundan etkilenen çalışanlar tipik olarak şu belirtileri yaşayabilir: düşük görev memnuniyeti, kuruluşa

bağlılıkta aşınma ve kaytarma eğilimi. Bazı durumlarda uyarı işaretleri şunlar olabilir: çalışan, kendine daha az güvenli görünür ve düşük benlik saygısı sergiler veya çalışan, meslektaşlarına, müşterilerine veya alıcılarına ilgisiz ya da olumsuz bir yaklaşım gösterir (Waldroop ve Butler, 2011).

Davranış değişiklikleri tükenme belirtileri olabilir: Bunlar geç gelmek, erken ayrılmak, aralarda başkalarının gözünün önünde olmamak, öğle arasında yalnız yemek, eskisinden daha resmi giyinmek ya da performans düşüşü, kurumunuzu bir başkası için bırakan çalışanlar hakkındaki gıpta dolu sözler (Waldroop ve Butler, 2011).

Dolayısıyla çalışanlarda fark edilen bu belirtileri önemsemek ve buna karşı çalışanlarda bağlılık yaratmak üzere insan kaynakları stratejileri uygulamak gereği görülmektedir.

Çalışanlarda bağlılık yaratmak

Bireyler organizasyonun vizyon ve misyonunu anlar ve bunu paylaşırlarsa, o kuruma daha fazla bağlanacaklardır. Bazı durumlarda, organizasyonun tarihçesi, kurucuları, var olma nedeni, karşıladığı önemli ihtiyaçlar veya müşterilerin, şirketin ürünleri ya da hizmetleriyle ilgili söyledikleri bağlılığı pekiştiren etkenler olmaktadır (Barutçugil, 2004). İnsanların bir organizasyonda kalmalarının çok önemli bir nedeni ilişkilerdir. Eğer bağlar zayıfsa veya yoksa o işi bırakmak daha kolaydır.

İşe bağlanma konusuna duyulan ilginin, iki temel nedeni olduğu belirtilmektedir. Bunlardan ilki, iş tatmini ve iş performansı arasındaki zayıf ilişkiden kaynaklanmaktadır (Bono ve Patton, 2001; Iaffaldano ve Muchinsky, 1985; Judge, Thoresen, Simpson, 2009). İkinci neden ise, araştırmaların işe bağlanmayla çalışanların çıktıkları, örgütsel başarı, finansal performans (Saks, 2006) ve müşteri sadakatiyle (Salanova, 2005) ilişkisini ortaya koymasındandır (Harter, Schmidt ve Hayes, 2002; Laschinger ve Letter, 2006; Salanova, Agut ve Peiro, 2005; Schaufeli ve Bakker, 2004; Simpson, 2009) (Akt: Yılmaz ve Keser, 2009)

Çalışma arkadaşları ve yöneticiden alınan sosyal destek, performansa ilişkin geri besleme, vasıf çeşitliliği ve otonomi gibi iş kaynakları, işe bağlanmaya yol açan motivasyonel bir süreç başlatırlar ve bu da sonuç olarak daha yüksek performansa yol açar (Yılmaz ve Keser, 2009).

Örgüt ile işgören arasında var olduğu kabul edilen psikolojik anlaşmanın, iki tarafın istek ve beklentilerini iyi dengelemesi gerekir. Bu da, ancak psikolojik anlaşmanın her iki taraf için hoşnut edici olmasıyla mümkündür. Tarafların dengeli isteklerde bulunduğu örgütlerde, herhangi bir sorunun çıkması ihtimali zayıftır. Böyle bir örgütte, çalışan bireylerin, örgütsel amaçlara ulaşmaktaki çabalarına bir hız vermemeleri için hiçbir neden yoktur (Eroğlu, 2006).

İşten ayrılma eğilimi ile işe bağlanma arasında da bir ilişki mevcuttur. Schaufeli ve Bakker (2004)'in gerçekleştirdikleri araştırma, işe bağlanmanın bireylerin işlerine daha çok tutunduklarını ve işten ayrılma eğilimlerinin de daha düşük olduğunu göstermiştir. Benzer sonuç Truss ve arkadaşlarının (2006) araştırmasında da tespit edilmiştir. İşe bağlanan tüm bireylerin daha düşük düzeyde işten ayrılma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla işyerinde uzun süredir çalışmakta olan bireylerin işe bağlanmaları yüksek çıkmıştır (Gill, 2007, akt: Yılmaz ve Keser, 2009).

2.4. Örgütsel Etkililik, Mesleki Doyum ve İşten Ayrılma Eğilimi İlişkisi

Etkili örgütlerin etkililiğine en önemli katkıyı adanmış çalışanların yapacağı ve bu örgütlerin çalışanlarının çoğunda işten ayrılma eğilimi beklenmeyeceği yönünde bir kabul ortaya konulabilir. Bu kabulü destekleyecek uzman görüşleri aşağıda dile getirilmiştir. Etkili bir örgüt için yeterince doyum yaşayan çalışanlar önceliklidir.

İşgörenler yeterince doyum ve uyum sağlayamamış ise, işletmelerin yaşamlarını başarılı olarak yürütme olanağı yoktur. İşgören işletmeden birçok şeyler bekler: Ekonomik kaynaklar, güvenlik, geleceğinin güvencesi, eğitim olanakları gibi

(Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Yüksek düzeyde mesleki doyum sağlamış çalışanların örgüt için önemli olabilecek bazı sonuçları ortaya koyabilecekleri beklenmektedir.

Doyum sağlamış bir çalışan, çalıştığı örgüt hakkında olumlu konuşacak, diğerlerine yardım edecek, işin kendisinden beklentilerinin dışında bir çaba gösterecektir. Daha da genişletecek olursak, mesleki doyum yaşayan çalışanlar, acil durumlarda işlerinin başında olmaya daha yatkındırlar ve daha olumlu deneyimler sergileyeceklerdir (Özkalp ve Kirel, 2004). Yüksek seviyede mesleki doyum, örgüte bağlılık, performans gibi olumlu çıktılar sağlarken, yüksek seviyede iş tatminsizliği örgüt içerisinde çok çeşitli problemlere neden olabilmektedir. Örnek olarak yüksek seviyede iş tatminsizliği, devamsızlıklar, işgücü devir hızı üzerinde etkilidir. Devamsızlıklar ve işgücü devir hızının da örgüt için olumsuz etkileri olmaktadır (Hellriegel ve Slocum, 2007, akt: Din, 2011)

Mesleki doyum düzeyi bireyin örgüt içinde yaşadığı değişkenlere göre değişmektedir. İşe karşı tutumun olumsuz olması halinde ise işgücü devir oranı artar, uyumsuzluk, aile geçimsizliği çoğalır, devamsızlık oranında artış gözlenir ve mazeretlere başvurulur, zihinsel ve bedensel yorgunluk, isteksizlik, basit hastalıklar gibi sağlık sorunları ortaya çıkabilir (Erdoğan, 1996). Bu belirtiler ise işten ayrılma eğiliminin yüksek olduğunu ortaya koyuyor olabilir.

Örgütsel etkililiğin önemli ölçütlerinden biri olan yüksek performans ve yüksek üretkenliğin doğrudan iş doyumuyla ilişkili olup olmadığı sorusu halen tartışılmaya devam etmektedir.

Bu konudaki tipik soru “Tatmin olmuş işçiler, tatminsiz çalışanlardan daha mı üretkendirler?” sorusudur. Tatmin ve üretkenlik arasındaki ilişkiyi açıklayan en eski görüş, mutlu işçinin aynı zamanda verimli işçi olduğunu vurgulayan bir ifadeyi temel almaktadır (Özkalp ve Kirel, 2004).

Gannon ve Noon (1971) personel memurları ile yaptıkları bir çalışmada iş tatmininin performans üzerinde direkt bir etki yarattığını belirtmişlerdir. İşlerinden

tatmin olan bireylerin %61'inin aynı zamanda daha üretken oldukları görülmüştür. İş hakkındaki olumlu duyguların daha fazla çıktı ve yüksek kalitenin gerçekleşmesine neden olduğunu vurgulamışlardır (Silah, 2005). İnsanlar mutlu edilirse, daha verimli olarak buna karşılık verirler. İşlerinde yüksek performans gösterenlerin daha fazla tatmin buldukları da bilinmektedir. Yüksek başarı da görünür yöntemlerle mükâfatlandırılır, teşvik edilirse ödül, doyumunu artırır (Erdoğan, 1996).

Yapılan araştırmaların çoğunda iş tatmini ile performans arasında güçlü ilişkiler olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Gül ve diğ, 2008). İş tatmini yüksek çalışanların, iş tatmini düşük olan çalışanlara oranla daha fazla performans göstereceği belirtilmektedir (Judge ve diğ 2001, akt: Dinç 2011). Sutermeister, tatmin ve performans arasında dairesel bir model belirlemiştir. Bu modelde tatmin ve performans birbirlerinin nedeni olmaktadır. Çalışma yaşamında genel olarak yüksek çaba göstermek, etkin başarıyla sonuçlanmaktadır. Bu durumda yine dairesel bir ilişki içinde tatminde artış sağlamaktadır (Silah, 2005).

İş tatmininin başarı üzerindeki etkisini karşılıklı ilişki olarak görmek daha doğru olacaktır. Yani, "iş tatmini başarıyı artırır" demek yerine "tatmin başarı doğurur" demek daha doğru olacaktır. Başarı ile tatmin arasındaki gerçek ilişkiyi üstün başarının tatmini arttırdığı, bunun da daha sonraki dönemde başarıya yansıdığıdır (Erdoğan, 1996). Tatmin düzeyi yüksek olan her çalışanın performansının yüksek olup olmadığı da tartışma konusudur. Diğer yandan tatmin ile performans düzeyini araştıran çalışmaların önemli bir kısmında iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. (Iffialdo ve Muchinsky, 1985; Petty vd., 1984, akt: Keser, 2011).

“Performans ve tatmin konusunda iki zıt görüş bulunmaktadır. Birincisi, tatmin performansı yükseltir. İşini seven ve daha iyi çalışan kişi doğal olarak daha iyi performans sergileyecektir. İkincisi, performansın, çalışan tatmininin artışını sağlayacağını savunmaktadır. Birey yüksek performans sergilediğinde bu durumun getiri ve faydaları bireyin daha fazla tatmin olmasını sağlayacaktır. Yüksek performanslı kişi daha fazla ücret alabilir, daha fazla takdir ve tanınma gibi olumlu sonuçlar yaşayabilir, ayrıca daha hızlı terfi alabilir. Yani birey performansı yüksek

olduğunda bir ödülle karşılaşacaktır” (Spector, 2000, akt: Keser, 2011: 118). Son olarak mevcut çalışmaların ortaya koyduğu bulgular doğrultusunda üretkenliğin iş tatminini arttırdığı; buna karşın iş tatmininin üretkenlik üzerinde önemli bir etkisi olmadığı saptanmıştır. İşini iyi yapan bir çalışan, içsel olarak kendini daha iyi hissetmekte ve daha çok tatmin duymaktadır (Robbins, 2003, akt: Özkalp ve Kirel, 2004).

İşinden tatmin bulmayan işgörenlerin devamsızlıklarının daha fazla olduğu bilinmektedir. Esasında devamsızlık ile tatminsizlik arasındaki ilişkileri araştıranlar bu konuda çok güçlü sonuçlar elde etmemiştir. Buna rağmen iş tatmininin daha az devamsızlıkla ilişkili olduğu da kesindir. Özellikle bir işgörenin devamsızlığının sıklığı ve kişinin kontrolü altında olabilen faktörlere bağlı olarak yaptığı devamsızlık ele alındığında bu ilişkinin daha güçlü olduğu görülmektedir (Erdoğan, 1996). Erdoğan'ın yapmış olduğu bu değerlendirme de göstermektedir ki doyumsuzluk doğrudan işten ayrılmaya neden olmayabilmekte, çoğunlukla işten ayrılma eğilimi ve buna bağlı performansta düşük verime neden olabilmektedir.

Çalışanın yaşadığı mesleki doyuma bağlı olarak geliştirmiş olduğu örgütsel bağlılık ve bunun sonucunda ortaya koyacağı yüksek performansla örgütsel etkililik sağlanabilecektir. Ancak tam tersi durumda yani mesleki doyumun düşük olduğu veya mesleki doyumsuzluğu yaşandığı durumlarda çalışanlarda üretkenliği azaltacak sonuçlar doğurabilecek işten ayrılma eğilimi belirtileri ortaya çıkabilecektir.

İş veya meslek doyumsuzluğu, kişinin önemli gereksinmelerinin iş ortamında karşılanmamış olmasından ileri gelen doyumsuzluktur. Kişi işini değiştirmek ister ama nereye gideceğini veya ne gibi becerilerini kullanabileceğini sorgulamaya başlar. İnsan yaptığı işi anlamlı bulmak ister (Kuzgun, 2009). İş tatminsizliği iş gören ile yaptığı iş veya görev arasındaki ilişkiyi belirten bir kavram olarak belirtilebilir. İş tatminsizliği bireyin yaptığı işten bir tatmin ya da hoşlanma duygusu elde etmemesini, ona karşı bir bıkkınlık, isteksizlik, kaçma duygusunu anlatmaktadır (Özdayı, 1990). Aşırı iş yükü altında bunalma, yaptığı işin takdir edilmediğini görmekten dolayı hayal kırıklığına uğrama, giderek işten ve hatta meslekten soğumaya yol açmaktadır (Kuzgun 2009).

Doyumsuzluktan kaynaklanan boşluk duygusu çoğu kez çalışma verimine doğrudan doğruya yansır. İşgöreni isteksiz kılar, bazen de bunların ötesinde, heyecanlı ve duygusal kişiliğe sahipse bireyi saldırganlığa sürükler. Çoğu kez nedeni bilinmeyen çatışma ve sürtüşmelerin özüne ve kökenine inildiğinde bireysel doyumsuzluklarla karşılaşılır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Mesleki doyumsuzluk yaşayan bireyin öncelikle işine yabancılaşma, işte verim düşüklüğü, devamsızlık ve sonuçta işten ayrılma eğilimi yaşaması beklenmektedir.

Vroom (1964), iş tatmini ile işi bırakma ihtimali arasında ters yönde ve tutarlı bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. İş tatmini ile işe devamsızlık arasında da ters yönde, ama daha az tutarlı bir ilişki mevcuttur. Ancak özürsüz olarak işe gelmeme bu ilişkiyi daha çok tutarlı hale getirmektedir (Özdayı, 1990). Aslında işten ayrılma eğiliminin yalnızca düşük mesleki doyumla ortaya çıkacağı söylenememektedir. Yüksek beklentileri olan birey hâlihazırdaki işinden doyum sağlıyor olsa bile zaman zaman işten ayrılma eğilimi taşıyabilmektedir.

İş doyumunu elde edemeyen ve mutsuz olan bireylerin işe karşı eğilimleri az olur, sık sık işe geç gelir ya da devamsızlık yaparlar. İşe gitmekten daha cazip yapacak başka şeyler bulurlar. İşinde çok mutsuz olan bireyler bu tür cezalandırmadan kaçınmak için, işe geç gider ya da devamsızlık yaparlar (Çetinkanat, 2000).

Steers ve Rhodes (1978)'de işçi devamsızlığı ile ilgili bir model geliştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucu olarak işçi devamsızlığının, kişilik özellikleri, iş koşulları ve iş tatmini değişkenlerin bütünü ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Özdayı, 1990). Çalışanın işinde tatmin eksikliği yaşadığı durumlarda, işe geç kalma ve işten kaçma davranışı gösterdiği bilinmektedir. Diğer bir ifade ile tatmin düzeyi düşük olan çalışan, işe devamsızlık alışkanlığı edinmektedir. Tatmin düzeyi yüksek ise, işe devamsızlık oranının düştüğü görülmektedir. Bireyin amacı, işte geçen süresini mümkün olduğunca azaltmaya çalışmaktır (Keser, 2011).

İş tatmininin yüksek olması acaba çalışanların işten ayrılma veya iş bırakma davranışlarını olumlu yönde mi etkiler? Bu soruya verilecek cevaplar da henüz kesinlik

kazanmış değildir. Normalde, iş tatmininin yüksek oluşu, işi bırakma etkinliğini olumlu yönde etkiler. Öte yandan iş tatminsizliğinin yüksek oluşu, işi bırakma davranışlarını arttırır. Ancak bazı kişiler başka bir yerde çalışmalarının imkânsız olduğunu düşünüyorlarsa, kendilerini ne kadar tatminsiz hissedersen etsinler, bu hayatı devam ettireceklerdir (Özkalp ve Kirel, 2004). Bu durumda çalışanlar işten ayrılmamakta ancak işten ayrılma eğilimi yaşamaktadırlar. Örgütsel etkililiğin önündeki en önemli engel bu eğilimi taşıyan çalışanlardır. Çünkü işten ayrılan bireyin yerine yenisi hemen istihdam edilebilir ve bu bireyden yüksek performansta elde edilebilir. Ancak işten ayrılmayıp işini etkili yapmayan çalışanın örgüte yaşattığı kaybı görmek ve tedbir almak oldukça güçtür.

Literatürden öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin artmasının onlarda bir örgütsel bağlılık ve yüksek performans gösterme meyli oluşturabileceği anlaşılmaktadır. Tam tersi durumda yani öğretmenlerin mesleki doyumsuzluk yaşamaları onların örgütsel bağlılığını azaltabilecek, onlarda işten ayrılma eğilimi oluşturabilecektir. Bu durum ise öğretmenlerde memur olmaları nedeniyle işten atılma riski taşımadığı için yalnızca performans düşüklüğü yaratabilecektir. Okullarda örgütsel etkililiğin sağlanması bakımından öğretmenlerin mesleki doyumunun artırılması ve onlarda işe bağlılık yaratılması gereği görülmektedir. Dolayısıyla okulların örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi arasında karşılıklı ilişkiler görülmektedir. Bu ilişkilerin hangi yönde ve ne kadar güçlü olduğu tartışma konusu olsa da ortaya konulacak sonuçlara göre alınacak tedbirler okulların örgütsel etkililiğine katkı sağlayabilecektir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Etkili okul araştırmaları

Balcı 1993 yılında Türkiye'deki ilköğretim okullarının, etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip olduklarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma, Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 120 öğretmenin, görev yaptıkları okulların

etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını betimlemeleri ile sınırlı tutulmuştur. Balcı, araştırmasında veri toplama aracı olarak kendisinin geliştirdiği beş boyuttan ve 71 maddeden oluşan “Etkili Okul Anketi”ni ve araştırma deseni olarak tarama modelini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini öğretim görevlerinde daha fazla önemsedikleri ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları belirlenmiştir. “Öğretmenler” boyutundaki bulgular ise en çok gerçekleşen öğretmen davranışlarının genelde etkili okulda gerçekleşenlerle bir paralellik içinde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplinin sağlanması ve doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Hem yönetici hem de öğretmenlerin okulda çalışma süreleri, kıdemleri ve yaşları arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem verdikleri saptanmıştır. “Okul Ortamı” ve “Öğrenciler” boyutları ile ilgili bulgular ise, okul ortamının etkili öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği ve öğrencilerin bu ortamda akademik başarılarını ve sorumluluk bilinçlerini geliştirdikleri yönündedir. “Veliler” boyutunda elde edilen bulgular ise araştırılan bu okulların, etkili okulun sahip olduğu gibi bir veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları yönündedir (Balcı, 2007).

Şişman 1996 yılında Eskişehir ilinde “Etkili Okul Yönetimi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutudur. Bu boyutu sırasıyla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmenler”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutları izlemektedir. En az etkili boyut ise “öğrenci” boyutudur. Bu boyutu ikinci sırada en düşük ortalama ile “okul çevresi ve veliler” boyutu izlemektedir. Merkez ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden ilk üç sırada okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veliler boyutları yer almaktadır. Son üç sırada ise, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutları gelmektedir. Çevre ilkokullarda, ilk sıralarda okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretim süreci yer alırken, son sıralarda da okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler, öğrenci boyutları yer almaktadır. Okul yöneticisi boyutu dışında öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutları yönünden merkez ve çevre ilkokulları arasında anlamlı bir

farklılık vardır. Merkez ilkokulları, çevre ilkokullarına oranla okul yöneticisi boyutu dışında diğer boyutlar yönünden daha etkili bulunmuştur (Şişman, 2011).

Girmen (2001) yüksek lisans araştırmasında ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine ne derece sahip oldukları, bu okullardaki okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin algıları doğrultusunda ortaya konmaya çalışmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenci ve öğretmen algıları doğrultusunda bu araştırmada belirlenen etkili okul boyutları ve bunlara ilişkin özellikler açısından en etkili bulunan boyut, okul yöneticisi boyutudur. Okul yöneticisi boyutunu, etkili olma açısından ikinci sırada, öğrenci boyutu izlemektedir. En az etkili bulunan boyut ise okul çevresi ve veliler boyutudur.

Çelikten (2001)'in yaptığı araştırmada etkili okul kavramını açıklığa kavuşturmayı, bu konuda ulusal ve uluslar arası düzeyde yayınlanan çalışmaların bir sentezini yapmayı, elde edilen bilgiler doğrultusunda Kayseri'de "etkili" olarak kabul edilen genel lise yöneticilerinin karar sürecine nasıl katıldıklarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sürecinde, konunun amacına uygunluğu sebebiyle örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacının gözlemleri ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, etkili kararlar yöneticilerin zihinsel hazırlık ve çabaları sonucunda oluşmaktadır. Eğer yönetici karardan önce ayrıntılı olarak zihinsel hazırlık yapar, gerekli bütün bilgilere ulaşır, gerçekler ile kişisel görüşleri birbirlerinden ayırırsa, bu yöneticiler hiçbir hazırlık yapmadan sadece "evet" "hayır" şeklinde karar verenlere göre daha etkili olmaktadır.

Oral (2005) yüksek lisans araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen algılarına göre okulların, yönetici, öğretmen, okul ortamı (kültürü), öğrenciler ve veliler (çevre) boyutlarında ne derece etkili olduklarını, ayrıca yönetici ve öğretmenlerin her bir boyuttaki algılarının mezun olunan eğitim kurumu, kıdem, cinsiyet, çalışılan okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. 82 yönetici ve 635 öğretmenin katıldığı araştırmada yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililiği genel

olarak orta düzeyde çıkmıştır. Yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında “okul müdürü”, “okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Yılmaz (2006) yüksek lisans araştırmasında Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarında etkililik sağlanabilmesi amacıyla ailelerden beklentilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 512 öğretmenin katıldığı araştırma sonucunda ailelerin okul yönetimiyle ilişkileri, öğretmenlerle iletişimi, öğrencilere yardım ve destek sağlaması boyutlarında öğretmenlerin beklentilerini karşılamada yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Keleş (2006) yüksek lisans araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip olduğu hakkında görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. 296 öğretmenin katıldığı araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak yöneticilerini etkili buldukları, meslektaşlarını etkili okula katkı sağlayıcı nitelikte gördükleri ve okul ortamını mutluluk verici buldukları anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri istedikleri nitelikte bulmadıkları ve velilerin öğrencilerin başarısını arttıracak şekilde kendilerinden bekleneni ortaya koymadıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Taşdan (2006) ilköğretim okul yöneticilerinin okul yönetiminde etkililiğin ne olduğu ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada Ankara il merkezinde görev yapan okul yöneticilerinin “amaçlara vurgu yapma ve okula vurgu yapma” davranışlarının yönetimde etkili olma anlamına geldiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu sonuç okul yöneticilerinin okul yönetiminde etkililiğin sağlanması konusunda oldukça fazla donanıma ihtiyaçları olduğunu düşündürmektedir.

Akan (2007) çalışmasında Erzurum ilinde bulunan ilköğretim okullarının, bu okullarda görev yapan ve yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 155 okul yöneticisi, 616 öğretmen yer almıştır. Araştırmada en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutu, en az etkili boyut “okul çevresi ve veli” boyutu

bulunmuştur. Araştırmada etkili okulun “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ayık (2007) doktora araştırmasını Erzurum il merkezindeki 72 resmi devlet ilköğretim okulunda görev yapan 40 yönetici ve 361 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, okul kültürü ve etkili okul ile ilgili görüşlerin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat görev türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kazancıoğlu (2008) yüksek lisans araştırmasında özel okullarda üst düzey yöneticilerin (genel müdür ve müdür) liderlik tarzları ve okul etkililiği hakkında bilgi toplanmasını ve uygulanan liderlik tarzlarının okul etkililiğine katkısını niteliksel olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin çoğunluğunun demokratik liderliği, kuram olarak da, öğretim liderliği kuramını benimsedikleri, bazı yöneticilerin ise, durumsallık ve dönüşümcü liderlik kuramını benimsedikleri belirlenmiştir. İki yöneticinin ise, otoriter liderliği benimsedikleri tespit edilmiştir. Görüşülen yöneticilerin uyguladıkları liderlik tarzlarının okul etkililiği üzerine etkisini tespit etmeye yönelik hazırlanmış olan diğer sorulardan, yönetici özellikleri, iletişim, vizyon, destek unsurlar, öğretmen kadrosunun yetkinliği, performans değerlendirme sisteminin kullanılması ve misyon boyutlarına verilen cevaplar doğrultusunda, yöneticilerin, kullandıkları liderlik tarzına göre okulun etkililiğine doğrudan etki yapabildikleri tespit edilmiştir. Demokratik liderliği benimseyen yöneticilerin okulun gelişmesine ve ilerlemesine yönelik yenilik arayışları ve olumlu iletişimleri sayesinde kurumlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar içerisinde oldukları, otoriter liderliği benimseyen yöneticilerin ise, durumu koruma ve otoritelerini kaybetmemeye yönelik endişeler içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin özelliklerinin belirlenmesiyle ortaya çıkan gelişim

ihtiyaçlarının karşılanması, mesleki gelişimi ve etkinliği de artıracak sonuca ulaşılmıştır.

Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan (2008) yaptıkları çalışmada örgüt iklimi ve örgüt etkinliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada düşük ve yüksek örgüt iklimi puanı belirlenmiş olan iki ilköğretim okulunda görevli öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, samimi bir atmosferin var olduğu bir iklime sahip eğitim kurumunda yüksek örgüt iklimi puanı ile ve örgüt etkinliği arasında 0.733 korelasyon olduğu saptanmıştır.

Çobanoğlu (2008) doktora çalışmasında Denizli’de ilköğretim okullarının etkinlik düzeylerine göre, örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve algılanan örgütsel kimliğin ve imajın çekiciliğinin okulların etkinlik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 595 öğretmen oluşturmuştur. Çobanoğlu, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği ve anlamlandırılmış dış imajı, az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere göre farklı ve daha çekici olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okulları diğer okullardan ayırt eden örgütsel kimlik özelliklerinin temizlik-bakım, işbirliği, planlama, demokratiklik, amaçlara odaklanmış misyon, istikrarlılık, samimiyet, personel gelişimine ve araştırmaya önem verilmesi, uygun sınıf içi ortam, iyi tanınırlık ve daha başarılı olma olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkinliği ve alt boyutları arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Kaplan (2008) yüksek lisans çalışmasında, Ankara da, Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre bu okulların etkili okul özelliklerini karşılama düzeyini saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, Ankara ili Anadolu Liselerinde etkili okul boyutları kapsamında en etkili boyutlar okul ortamı ve okul yöneticisi, en az etkili bulunan boyut ise veliler boyutudur. Yönetici ve öğretmenlerin Ankara ili Anadolu Liselerinin etkinliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin yöneticileri genel olarak etkili

buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarını etkili buldukları görülmüştür. Katılımcılar, Ankara ili Anadolu Liselerinin okul ortamını etkili olarak değerlendirilmiştir.

Tunçel (2008) yüksek lisans araştırmasında Ankara ilinde, genel liseler ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmen görüşlerine göre, genel liselerin ve Anadolu Liselerinin etkili okul olma özelliklerini ve her iki okul türü arasında etkili okulun boyutlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin, etkili okulun tüm boyutlarında (okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı) genel liselerden anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Kazancıoğlu (2008) yüksek lisans araştırmasında özel okullarda üst düzey yöneticilerin (genel müdür ve müdür) liderlik tarzları ve okul etkililiği hakkında bilgi toplanmasını ve uygulanan liderlik tarzlarının okul etkililiğine katkısını niteliksel olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin çoğunluğunun demokratik liderliği, kuram olarak da, öğretim liderliği kuramını benimsedikleri, bazı yöneticilerin ise, durumsallık ve dönüşümcü liderlik kuramını benimsedikleri belirlenmiştir. İki yöneticinin ise, otoriter liderliği benimsedikleri tespit edilmiştir. Görüşülen yöneticilerin uyguladıkları liderlik tarzlarının okul etkililiği üzerine etkisini tespit etmeye yönelik hazırlanmış olan diğer sorulardan, yönetici özellikleri, iletişim, vizyon, destek unsurlar, öğretmen kadrosunun yetkinliği, performans değerlendirme sisteminin kullanılması ve misyon boyutlarına verilen cevaplar doğrultusunda, yöneticilerin, kullandıkları liderlik tarzına göre okulun etkililiğine doğrudan etki yapabildikleri tespit edilmiştir. Demokratik liderliği benimseyen yöneticilerin okulun gelişmesine ve ilerlemesine yönelik yenilik arayışları ve olumlu iletişimleri sayesinde kurumlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar içerisinde oldukları, otoriter liderliği benimseyen yöneticilerin ise, durumu koruma ve otoritelerini kaybetmemeye yönelik endişeler içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin özelliklerinin belirlenmesiyle ortaya çıkan gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasının, mesleksi gelişimi ve etkililiği de artıracığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan (2008) yaptıkları araştırmada örgüt iklimi ve örgüt etkinliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada düşük ve yüksek örgüt iklimi puanı belirlenmiş olan iki ilköğretim okulunda görevli öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, samimi bir atmosferin var olduğu bir iklime sahip eğitim kurumunda yüksek örgüt iklimi puanı ile ve örgüt etkinliği arasında 0.733 korelasyon olduğu saptanmıştır.

Hong, Klasik ve Loeb (2009). Gözleme dayalı olarak yaptıkları araştırmalarında okul müdürlerinin zaman kullanımı ve okulların öğrenci, öğretmen ve velilerle ilgili etkililikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bunu öğretmenlerin iş doyumunu ve öğrenci ve velilerin değerlendirmelerine göre belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmalarının sonucunda okul müdürlerinin zaman kullanımındaki performans düzeyinin olumlu okul çıktılarıyla ve öğrenci performansının yükselmesiyle yakından ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Türker (2010) yüksek lisans araştırmasında ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Antalya da 88 ilköğretim okulu yöneticisi ile 338 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşleri okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında yüksek çıkmasına karşın, veliler boyutunda yönetici görüşleri yüksek çıkarken, öğretmen görüşleri düşük çıkmıştır. Ayrıca yöneticiler okulu öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadırlar. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel etkililik ile örgüt sağlığı arasındaki tüm korelasyonların anlamlı, tüm ilişkilerin pozitif yönlü olması nedeniyle, örgütsel etkililiğin örgüt sağlığının çok önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2011) yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri ve bu özelliklerin önem sıralarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada Kırşehir il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerce “alanda yeterli bilgiye sahip olma” ve “bildiklerini öğrencilerine aktarabilme” alan bilgisi olarak, kişilik özelliklerinden

“çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla model olmalıdır” ve “güzel ahlâklı olmalıdır” özellikleri, meslekî yeterlilik özellikleriyle ilgili “derslerine planlı ve hazırlıklı girmelidir”, “sınıfını iyi yönetmeli, sınıf içi düzeni ve disiplini sağlayabilmelidir” ve “öğrencilerinin bireysel farklılıkların keşfedebilmeli ve her birinin öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlamalıdır” özelliklerini daha önemli bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenciye karşı tutumla ilgili önemli bulunduğu diğer üç önemli özellik ise “öğrencilerini her yönüyle tanımalıdır”, “öğrencilerini sevmeli ve sevdiğini hissettirmelidir”, “öğrencilerine bilgi aktaran değil, onları bilgiye ulaştıran olmalıdır” özelliğidir.

2.5.2. Mesleki doyum araştırmaları

Water ve Roach (1971) kadın sigorta işçileri ile yaptığı araştırmada, özellikle iş değiştirmeyi incelemiştir. İşten istifa eden kadın çalışanların, hamile olmaları nedeniyle işten ayrıldıkları, burada iş doyumunu ile ters ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu da, yüksek düzeyde iş doyumsuzluğu olanların, büyük olasılıkla işi terk edeceklerini göstermektedir. Aynı araştırmacılar başka bir araştırmalarında (Water ve Roach 1973) da, benzer sonuçlar elde etmişlerdir. İş doyumsuzluğu ile iş değiştirme ve işten ayrılma arasındaki ilişki bu araştırmada da vurgulanmaktadır.

Mangione (1973) iş doyumunu ile iş değiştirme arasındaki ilişkinin bireysel değişkenlere göre fark gösterdiğini saptamıştır. Erkeklerde genellikle iş değiştirmedeki doyumsuzluk nedeni ücret iken, kadınların iş değiştirmedeki iş doyumsuzlukları çalışma koşulları olmuştur. Üç yıldan fazla iş doyumsuzluğundan işten ayrılanların doyumsuzluk nedeni ücret değil, işe ilgisizlik ve anlamlı bir iş yapamamak olmuştur (Akt: Reitz 1987).

Chapman ve Lowther (1982) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki tatminini etkileyen faktörleri belirlemişlerdir. Hazırladıkları projede, öğretmenlerin iş tatmini, değerleri, yetenekleri ve başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Genelde kadınlar, öğretmenlik mesleğinde erkeklerden daha çok tatmin olmaktadır. Öğretmenlerin beceri ve yetenekleri mesleki tatmini etkileyen önemli bir faktör olurken, okulun yapısı

öğretmenlerin faaliyet ve başarılarında ve dolayısıyla mesleki tatminde daha az önem taşımaktadır. Mesleki başarıya yukarıda saydığımız özelliklerin önemli etkileri olurken, öğretmenlerin yöneticiler tarafından tanınması mesleki tatminde oldukça etkili olmaktadır. Chapman ve Lowther mesleki tatminde etkili olan faktörleri şöyle sıralanmaktadır (Akt: Özdayı, 1990):

- a) Öğretmenin karakteri,
- b) Öğretmenin mesleki ilişkilerinde yetenek ve becerileri,
- c) Öğretmenin mesleki başarıyı değerlendirmesindeki kendi kriterleri,
- d) Mesleki başarılarının devamı,
- e) Takdir ve ödül

Özdayı (1990) araştırmasında resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş stresi faktörlerini karşılaştırmalı olarak ele almış ve en fazla, en az tatmin ve stres duyulan değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya İstanbul ili içinden resmi liselerde çalışan 804, özel liselerde çalışan 330 kişi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin tatmin faktörlerinin aynı, stres faktörlerinin ise, okulların kendi yapısal durumundan doğan bazı sorunları nedeniyle farklılıkların bulunduğu görülmüştür. Genelde tatmin duyulan faktörler mesleğin içsel yapısı ile ilgili olan "otorite, sorumluluk, serbestlik ve yaratıcılık" ile ilgili bulunmuştur. Tatminsizlik ve stres yaratan faktörler de, mesleğin dışsal yapısından kaynaklanan "maaş, terfi, mesleki güvence ve mesleki gelişme imkânlarının azlığı, öğrencilerin verimsiz çalışma alışkanlıkları" ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Her iki grupta da, zaman sorunları, günlük sorunlar, velilerle ve öğrenci disiplini ile ilgili sorunlar, öğretmenin kendi yetersizliği ile ilgili sorunlar bir stres nedeni olarak görülmemiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre, resmi liselerde öğretmenlerin iş tatmini düzeyi düşük, stres düzeyi yüksek, özel liselerde ise iş tatmini düzeyi yüksek, stres düzeyi düşük bulunmuştur.

Abacı (2004)'nın özellikle bakıma ihtiyaç duyan bireylerle ilgilenen personelin tükenmişlik, iş doyumu, iş stresi ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri ve iş doyumu ve tükenmişliğin yordayıcılarını araştırmayı amaçladığı yüksek lisans araştırmasında 268 personel ile çalışmıştır. Araştırmada genel olarak kişisel başarı ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında olumsuz bir ilişkinin bulunduğu

görülmektedir. İş doyumunu ile kişisel başarı arasında olumlu, iş doyumunu ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma, stres ve depresyon arasında ise olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Stresle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında olumlu, kişisel başarı arasında ise olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Depresyonla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında olumlu, kişisel başarı arasında ise olumsuz bir ilişki görülmüştür. Duygusal tükenme, kişisel başarı ve stres iş doyumunun yordayıcıları, duyarsızlaşma, iş doyumunu, maaş, depresyon, stres ve eğitim duygusal tükenmenin yordayıcıları, iş doyumunu ve depresyon kişisel başarının yordayıcıları, duygusal tükenme ve stres duyarsızlaşmanın yordayıcıları, duygusal tükenme, yaş, duyarsızlaşma, iş doyumunu ve cinsiyet stresin yordayıcıları, duygusal tükenme, maaş ve kişisel başarı ise depresyonun yordayıcıları olarak görülmektedir.

İşcan ve Sevimli (2005) yılında yaptıkları araştırmalarında işyerleri açısından son derece önemli olan iş doyumunu, olguyu etkileyen bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından incelemişlerdir. Bu amaçla Erzurum'da çalışan 454 hekim üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçları yaş, hizmet süresi ve işle ilgili düşünce gibi bireysel faktörlerle, statü, örgütsel ortam ve koşullar gibi iş ve iş ortamına bağlı nedenlerin iş doyumunu büyük oranda etkilediğini ortaya koymaktadır.

Argun ve Özmen (2005) İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için yaptıkları araştırmada 38 bayan ve 44 erkek olmak üzere toplam 82 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile iş doyumları arasında çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Akman, Kelecioğlu ve Bilge (2006) öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin ortaya konması amacıyla 24 üniversiteden yanıt veren toplam 488 öğretim elemanı ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, öğretim elemanlarının işlerinde doyum sağlamaları ile ilgili olarak, yaptıkları işin kendileri için anlamlı olmasını, sorumluk almalarını sağlamasını ve mesleki gelişimlerini desteklemesini ve yöneticiler tarafından önemsenmelerini çok önemli gördükleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğretim elemanları için işlerini çevreleyen

koşullardan çok, işin kendisinin daha önemli olduğu; işlerini anlamlı bulan, mesleki gelişimleri desteklenen, çalışmalarını onaylanan ve işlerinin sorumluluğunu alabilen öğretim elemanlarının çalışmak için daha fazla güdülenebileceği sonucuna varılmıştır.

Çifçili (2007) dersanelerde OKS ve ÖSS programlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen yeterlilik düzeyleri ile mesleki doyum puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapmış olduğu doktora araştırmasında 47 dershaneden 510 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyum düzeyleri arasında, ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen yeterlilik düzeyleri yüksek olanların, mesleki doyum düzeyleri düşük çıkmıştır. Diğer bir ifade ile mesleki doyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğretmen yeterlilik düzeyleri düşük olarak saptanmıştır.

Gençay (2007)'in beden eğitimi öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin demografik değişkenleri ile iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin günlük çalışma süreleri ile iş doyumları ve tükenmişlikleri arasında ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde çalışma ortamından memnun olmaları ile iş doyumları arasında ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlikleri arasında negatif ilişki belirlenmiştir.

Tekerci (2008)'nin yüksek lisans araştırmasında ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki doyum puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da olumlu yönde arttığı saptanmıştır. Mesleki doyum ölçeği alt boyutları ile kurum türü, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi, okuldaki çocuk sayısı ve çocukların yaşı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kurum türü açısından özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu, aynı zamanda 18-25 yaş arasında olan ve 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Teltik (2009) öğretmenlerin tükenmişlik, iş doyumu ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış yüksek lisans araştırmasında 258 okul öncesi öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, iş doyumu ve tükenmişlik arasında negatif, iş doyumu ve mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif, tükenmişlik ve meslek yeterlilik algısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı (2009) araştırmasında öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve öğretmenlerin temel tutumları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Doküman taraması şeklinde yaptığı incelemede şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları vardır. Diğer mesleklerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin gelir düzeyleri düşüktür. Diğer bazı ülkelerde yapılan araştırmalarla da ekonomik gelir düzeyinin öğretmenlerin okuldaki uyumunu etkileyen en önemli faktörlerin başında yer aldığı saptanmıştır. 2005 yılı içinde Türkiye'deki öğretmenlerin yıllık kazancı 5 bin 75 avro iken, bu oran Almanya'da 39 bin 578 ve komşumuz Yunanistan'da 21 bin 54 avrodur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeniyle Türk öğretmenlerin kendilerini işlerine yeterince veremedikleri söylenebilir. Maaşların yanında, çalışma saatleri, sınıf başına düşen öğrenci sayısı ve öğretim kadrosunun öğrenci sayısına oranı açısından da AB ülkeleri Türkiye arasında önemli farklılıklar vardır.

Yazılıtaş (2010) yüksek lisans araştırmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişki incelemiştir. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile öğrencileri motive etme yüksek düzeyde kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki ve mesleki doyumun yüksek düzeyde kontrol davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur.

2.5.3. İşten ayrılma eğilimi araştırmaları

Chapman ve Hutcheson (1981) öğretmenlerin meslekten ayrılış nedenlerini incelemişlerdir, öğretmenliğe devam edenler ve devam etmeyenler birbirinden önemli bir derecede başarı, yetenek ve beceri yönünden farklılık göstermişlerdir. Hem ilköğretim,

hem de lise seviyesinde öğretmenliği bırakanlar maaş durumunu ve iş başarısını en önemli karar verici olarak görmüşlerdir. İlkokul öğretmenliğini bırakanlar için önemli kararlara katkıda bulunma önemli iken, öğretmenliğe devam edenler ise tanınmaya ve diğer insanların onayına daha fazla önem vermektedirler. Chapman, bu çalışmasını daha da genişletmiş, öğretmenlik mesleğini sevmeyenlerin, bu mesleği yalnızca sevmedikleri için bırakmadıklarını belirtmiştir. Chapman, lise öğretmenlerinin meslekten ayrılmalarında kişisel yetenek ve becerileri ile önemli bir ilişkisi olduğunu, bunun da yaş, cins ve gelir durumuna göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir, ilkokul ve lise öğretmenleri için de, kariyer tatmininin profesyonel başarı ile özellikle ilişkili olduğu görülmüştür (Özdayı, 1990:170).

Varol (2010) ilaç sektörü çalışanlarının, örgütsel bağlılık ve iş tatmini duygularının isten ayrılma niyetlerine olan etkisini belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans araştırmasında iş tatmini ile isten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Ancak örgütsel bağlılık ve alt boyutları ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Yurtseven (2008) yüksek lisans araştırmasında iş tatmininin, isten ayrılma niyeti üzerinde olumsuz yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişkinin orta düzeyde ve olumsuz bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Özyer (2010) doktora araştırmasında örgütlerini etik olarak algılayan çalışanların daha az işten ayrılma niyetine sahip olduklarını, bu çalışanlardan iş tatmini seviyesi yüksek olanların ise daha da az işten ayrılma niyetine sahip olduklarını bulmuştur. Bu sonuç iş tatmininin işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisini gösteriyor olabilir.

Ünlüsoy Dinçer (2010) doktora araştırmasında hemşirelerin işyeri şiddetine maruz kalma durumları ile iş doyumları ve işten ayrılma eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada işten ayrılmayı kesinlikle düşünen hemşirelerin genel iş doyum puan ortalamalarının, kesinlikle düşünmeyen hemşirelerin iş doyum puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Gül, Oktay ve Gökçe (2008) sağlık personeli ile yaptıkları araştırmada iş tatmini, stres ve örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada iş tatmini ve örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetini negatif yönde, performansı ise pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Arı ve şipal (2009) eğitim sektöründe çalışan Türk özel eğitim uzmanlarının mesleki doyumlarını değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmalarında uzmanların destek eksikliği, materyal yetersizliği işyerinde çatışma, öğrenci tutumları, mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği, ikincil görevler ve yetersiz ücret gibi nedenlerle mesleki doyumun düşük olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca aynı nedenlerin uzmanların iş bırakmaları nedenleri olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

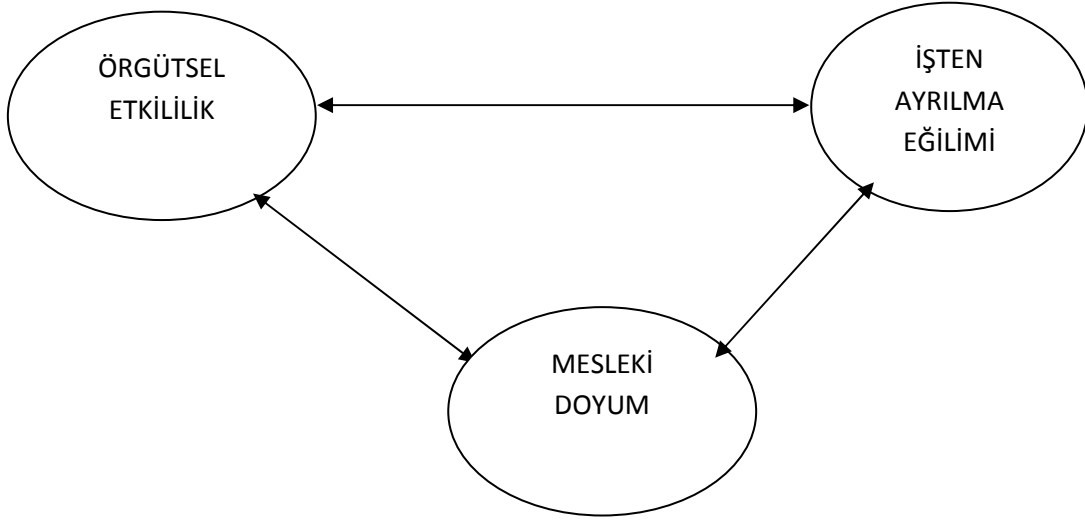
Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlene teknikleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okulların örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumu ve öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi arasında ilişki olup olmadığı, varsa bu ilişkinin nasıl olduğunu belirlemek için karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinin tümü “ilişkisel tarama modelleri” olarak tanımlanır. Bu modellerden biri olan “karşılıklı ilişkisel tarama”, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen, ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilebilmesinde yararlı sonuçlar sağlayan bir araştırma düzenidir. Modelde, en olası çözümden başlayarak ilişkilerin sınanması yani karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek”e indirgenmeye çalışılır (Karasar, 2005).

Araştırmada okulların örgütsel etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki doyumu ve işten ayrılma eğilimi arasında karşılıklı olarak birbirini güçlendiren ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir.



3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasındaki 12 ilçede (Ataşehir, Beykoz, Çekmeköy, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sancaktepe, Sultanbeyli, Tuzla, Üsküdar, Ümraniye), 2011/2012 öğretim yılında görev yapan 23855 öğretmen oluşturmuştur. İstanbul Anadolu yakasında bulunan Adalar ve Şile ilçeleri demografik özellikler açısından farklı özellikler taşımaları ve evrende çok az sayıda temsil edilmeleri nedeniyle evren dışında tutulmuştur.

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasındaki 12 ilçede (Ataşehir, Beykoz, Çekmeköy, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sancaktepe, Sultanbeyli, Tuzla, Üsküdar, Ümraniye) toplam 31 okulda görev yapan 816 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem tabakalı oranlı tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Her ilçedeki okullar ve öğretmen sayıları belirlenmiş, her ilçenin öğretmenlerinin evrende temsil ettiği orandaki örneklem sayısına ulaşılabilecek kadar okul seçilmiştir. Örneklem

büyüklüğü Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) 0,05 örnekleme hatasıyla önerdiği örneklem büyüklüğü dikkate alınarak hesaplanmış, ancak geri dönüşüm zorlukları hesaba katılarak gönderi sayısı yüksek tutulmuş, buna bağlı olarak yüksek oranda geri dönen ölçek formları değerlendirmeye alınmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) örneklem büyüklüğü için aşağıdaki tablodaki sayıları önermektedir.

Tablo 3.1. $\alpha= 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004)

| Evren Büyük- lüğü | ± 0.03 örnekleme hatası (d) | | | ± 0.05 örnekleme hatası (d) | | | ± 0.10 örnekleme hatası (d) | | |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------|----------------|---------------------------------------|-----------------|----------------|--------------------------------|-----------------|----------------|
| | p=0.5 q=0.5 | p=0.8 q= 0.2 | p=0.3 q=0.7 | p=0.5 q=0.5 | p=0.8 q= 0.2 | p=0.3 q=0.7 | p=0.5 q=0.5 | p=0.8 q= 0.2 | p=0.3 q=0.7 |
| 5000 | 880 | 601 | 760 | 357 | 234 | 303 | 94 | 61 | 79 |
| 10000 | 964 | 639 | 823 | 370 | 240 | 313 | 95 | 61 | 80 |
| 25000 | 1023 | 665 | 865 | 378 | 244 | 319 | 96 | 61 | 80 |
| 50000 | 1045 | 674 | 881 | 381 | 245 | 321 | 96 | 61 | 81 |

Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004)'ın önerisine göre 0,05 örnekleme hatası (p=0,5 ve q=0,5) ile örneklem evrene oranı yaklaşık %1,5 olmaktadır. Buna göre araştırmanın yapıldığı evrendeki öğretmen sayısı, buna bağlı oluşan örneklem sayısı ve geri dönüp değerlendirmeye alınan denek sayısı aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi Tablosu

| | Adalar | Ataşehir | Beykoz | Çekmeköy | Kadıköy | Kartal | Maltepe | Pendik | Sancaktepe | Sultanbeyli | Şile | Tuzla | Ümraniye | Üsküdar | Toplam |
|------------------------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|------|-----------|------------|-----------|---------------|
| Öğretmen Sayısı | 59 | 1979 | 1202 | 1084 | 2526 | 2168 | 1960 | 3077 | 1333 | 1217 | 169 | 1169 | 2879 | 3261 | 23855 |
| Asgari Örneklem Sayısı | 0,9 | 31,7 | 19,2 | 17,3 | 40,4 | 34,7 | 31,4 | 49,2 | 21,3 | 19,5 | 2,7 | 18,7 | 46,1 | 52,2 | 381,7 |
| Örneklem Sayısı | -- | 77 | 58 | 59 | 64 | 38 | 69 | 68 | 26 | 41 | -- | 74 | 148 | 94 | 816 |

Araştırma evreni 23855 öğretmenden oluşmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın önerisine göre 0,05 örneklem belirleme hata oranıyla 381 öğretmen örneklem için yeterli görülmüştür. Araştırmamızda 816 öğretmene ulaşılmıştır. Böylece araştırma evreninde bulunan öğretmenlerin %3,5 u örnekleme dâhil edilmiştir.

Ölçeklerin kullanımı için Şişman'dan Örgütsel Etkililik Ölçeği(Ek 3), Bacanlı 'dan Mesleki Doyum Ölçeği(Ek 3) kullanımı için mail yoluyla izin alınmıştır. Michigan Örgütsel Değerlendirme Anketi içinde yer alan İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği için ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yapan Yapıcı Akar'dan (2008) mail yoluyla izin alınmıştır (Ek 3). Ancak bu ölçeğin eğitim örgütlerine uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Ölçeklerin İstanbul Anadolu yakasında uygulanması için 16.04.2012 tarih 153608 sayılı izin İstanbul Valiliğinden alınmıştır.(Ek 3)

Ölçek formları optik olarak hazırlanmış(Ek 1 ve 2), her bir form yapıştırma ile kapatılabilir zarf içinde okul yöneticilerine teslim edilmiştir. Öğretmenler optik formları doldurup zarf içine koymuş ve zarfı kapalı bir şekilde okul yöneticilerine teslim etmiştir. Toplanan zarflar 1 hafta sonra okul yöneticilerinden geri toplanmıştır. Tüm zarflar araştırmacı tarafından açılmış, toplam 850 tane ölçek formunun dolu olarak alındığı belirlenmiş, ancak 816 tanesinin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Optik formlar optik makinelerle okunmuş ve veriler analize hazır hale getirilmiştir. Alınan bütün bu tedbirlerle ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilirliğinin en üst düzeye çıkarılmasına çalışılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel yöntemler kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla örnekleme seçilen tüm okul öğretmenlerine “Etkili Okul Ölçeği, Mesleki Doyum Ölçeği, İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır.

3.4.1. Etkili okul ölçeği

Şişman'ın 1996 yılında hazırlamış olduğu etkili okul ölçeğinde yer alan maddeler, Likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş olup, bu maddeler, yargısal nitelikte ifadelerden oluşmaktadır. Bunlar karşısında deneklerin verebilecekleri tepkiler de beş kategoride toplanmış olup, bu kategoriler, hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta

derecede katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, tamamen katılıyorum, biçiminde derecelendirilerek ifade edilmiş, en az kabul edilen seçenekten, en çok kabul edilen seçeneğe doğru da 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde puanlandırılmıştır. Ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Etkili Okul Ölçeği (EOÖ) beşli derecelendirme düzeyinde oluşturulmuş, 1-5 arası değerler beş eşit parçada ele alınmış ve aşağıda olduğu gibi değerlendirilmiştir.

- 1- Hiç Katılmıyorum 1.00-1.79,
- 2- Az Katılıyorum 1.80-2.59,
- 3- Orta Düzeyde Katılıyorum 2.60-3.39,
- 4- Çoğunlukla Katılıyorum 3.40-4.19
- 5- Tamamen Katılıyorum 4.20-4.99

Ölçek 6 boyutta 56 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki boyutlar ve madde sayısı şu şekilde dağılım göstermiştir: Yönetici 10, öğretmen 10, öğrenci 8, okul programı ve öğretim süreci 10, okul kültürü ve ortamı 10, okul çevresi ve veliler 8 madde ile ölçülmektedir.

Aracın güvenilirliği Cronbach Alfa ile test edilmiş ve güvenilirlik katsayısı $\alpha=,89$ bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik (Cronbach's Alpha) katsayısı ölçeğin toplamı için $\alpha_T=,997$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için iç tutarlılık katsayıları da okul müdürü alt boyutu için $\alpha_{md}=,940$; öğretmen okul alt boyutu için $\alpha_{ögr}=,927$; öğrenci okul alt boyutu için $\alpha_{ögr}=,926$; program okul alt boyutu için $\alpha_{prg}=,925$; kültürokul alt boyutu için $\alpha_{kül}=,945$ ve çevreokul alt boyutu için $\alpha_{çev}=,885$ olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Kuzgun mesleki doyum ölçeği

Kuzgun mesleki doyum ölçeği geliştirilirken, Herzberg'in İki Faktör Kuramından yola çıkılmış, doyuma yol açan, işin özüne yönelik, yani daha çok meslekteki etkinliklerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk alma, gelişme ve ilerleme olanakları ile ilgili maddeler yazılmıştır.

20 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert tipindedir ve tek boyutlu olarak kullanılmaktadır. Ölçek 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte katılımcıların verebilecekleri tepkiler Her zaman, Sık sık, Ara sıra, Nadiren, Hiçbir zaman şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, mesleki doyumun yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçekte 4, 9, 10, 11, 14, 19. maddeler ters madde olarak düzenlenmiştir.

Mesleki Doyum Ölçeği beşli derecelendirme düzeyinde oluşturulmuş, 1-5 arası değerler beş eşit parçada ele alınmış ve aşağıda olduğu gibi değerlendirilmiştir.

- 5- Her zaman 4.20-4.99,
- 4- Sık sık 3.40-4.19,
- 3- Ara sıra 2.60-3.39,
- 2- Nadiren 1.80-2.59,
- 1- Hiçbir zaman 1.00-1.79

Faktör analizi sonucunda, birinci faktör toplam varyansın %36,4’ünü açıkladığı için ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilirliği düşünülmüştür (Kuzgun ve Bacanlı, 2005: 85). Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .90$ olarak belirtilmiştir. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik (Cronbach’s Alpha) katsayısı ölçeğin toplamı için $\alpha_T = .767$ olarak hesaplanmıştır.

3.4.3. İşten ayrılma eğilimi ölçeği

Camman ve diğerlerinin 1979’da geliştirdikleri “The Michigan Organizational Assessment Questionnaire” (MOAQ), Michigan Örgütsel Değerlendirme Anketi’nde yer alan ve 3 ifadeden oluşan işten ayrılma eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipindedir ve tek boyutlu olarak kullanılmaktadır. Ölçek 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte katılımcıların verebilecekleri tepkiler kesinlikle katılıyorum, kısmen katılıyorum, kararsızım, kısmen katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir.

İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği beşli derecelendirme düzeyinde oluşturulmuş, 1-5 arası değerler beş eşit parçada ele alınmış ve aşağıda olduğu gibi değerlendirilmiştir.

5-Kesinlikle katılıyorum 4.20-4.99,

4-Kısmen katılıyorum 3.40-4.19,

3-Kararsızım 2.60-3.39,

2-Kısmen katılmıyorum 1.80-2.59,

1-Kesinlikle katılmıyorum 1.00-1.79

Ölçekten alınan yüksek puanlar, işten ayrılma eğiliminin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçekte ikinci madde ters puanlanmıştır. Cammann ve diğerleri tarafından bu ölçeğin güvenilirlik seviyesini gösteren Cronbach's Alpha değerinin $\alpha_T=,83$ olarak belirlendiği ifade edilmektedir.

3.5. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada Örgütsel Etkililik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği araştırmacılar tarafından öğretmenlerle yapılan uygulama sonrasında geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılarak gerçekleştirildiği ve aynı şekilde uygulandığı için analizler tekrar edilmemiş yalnızca güvenilirlik değerleri verilmiştir. Ancak İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği öğretmenler üzerinde yapılan uygulama sonrasında analize tabi tutulmadığı için ve ölçeğin maddeleri öğretmenlik mesleğine ve M.E.B. in özel şartlarına uyarlandığı için geçerlilik ve güvenirlilik analizi yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Öncelikle İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği maddeleri uyarlanmış ve ölçek pilot olarak seçilen okullarda öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur.

3.5.1. Öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi ölçeği geçerlik ve güvenirlilik analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla önce temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) ile faktör analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3.3. Ortak Yük (Communalities) Değerleri

| Maddeler | Varyans | Yük |
|--|---------|------|
| Büyük bir olasılıkla yakın zamanda çalışmak için yeni bir okul aramaya başlayacağım. | 1,000 | ,869 |
| Tekrar tercih etme imkanım olsaydı, yine bu okulda çalışmayı tercih ederdim. | 1,000 | ,488 |
| Sıklıkla bu okuldan ayrılmayı düşünüyorum. | 1,000 | ,856 |

Tablo 3.4. Toplam Açıklanan Varyans

| Bileşenler | Başlangıç Öz değerleri | | | F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları | | |
|------------|------------------------|--------|---------|--------------------------------------|--------|--------|
| | Top. | Vary% | Küm. % | Top. | Vary% | Küm. % |
| 1 | 2,213 | 73,768 | 73,768 | 2,213 | 73,768 | 73,768 |
| 2 | ,657 | 21,914 | 95,683 | | | |
| 3 | ,130 | 4,317 | 100,000 | | | |

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, ölçek eigen değeri 1'in üzerinde (2,213) tek faktörlü bir yapı sergilemektedir. Faktör, toplam varyansın %73,768'ini açıklamaktadır. Bu işlemlerin ardından maddelerin yüklerini belirlemek için yapılan döndürülmemiş (Unrotated) bileşenler analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek tek faktörlü bir yapı sergilediğinden döndürme işlemleri gerçekleştirilmemiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 3.5. Bileşenler Matrisi

| Maddeler | Bileşen |
|--|---------|
| | 1 |
| Büyük bir olasılıkla yakın zamanda çalışmak için yeni bir okul aramaya başlayacağım. | ,932 |
| Tekrar tercih etme imkânım olsaydı, yine bu okulda çalışmayı tercih ederdim. | -,925* |
| Sıklıkla bu okuldan ayrılmayı düşünüyorum. | ,698 |

Maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin özdeğeri 1 'den büyük 1 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin ,698; en yüksek madde yük değerinin ,932) olduğu görülmüştür. Önemli bir sonuç olarak maddeler kuramsal yapıya uygun biçimde yer almışlardır. Ters madde *(yıldız) ile belirtilmiştir. Ters olan ikinci maddedir.

Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. İç tutarlılık değerlerini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach's alpha katsayısı $\alpha=,791$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, işten ayrılma eğilimi ölçeğinin geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceğini ispatlamaktadır.

3.5.2. Verilerin çözümlenmesi

Araştırma verileri, SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Korelasyon değerleri yorumlanırken ,30'a kadar düşük, ,70'e kadar orta, daha üstü yüksek ilişki olarak yorumlanmaktadır. İşareti ise ilişkinin pozitif mi negatif mi olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002: 32).

1. Araştırmanın; “İlköğretim okullarının örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindeki birinci alt problemi için; sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve Standart Sapmalar hesaplanmış, elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.
2. Araştırmanın; “ İlköğretim okulları öğretmenlerinin işten ayrılma eğilimi düzeyleri nedir?” şeklindeki ikinci alt problemi için; sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve Standart Sapmalar hesaplanmış, elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.
3. Araştırmanın; “İlköğretim okulları öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri nedir?” şeklindeki üçüncü alt problemi için; sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve Standart Sapmalar hesaplanmış, elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.
4. Araştırmanın; “Okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin mesleki doyumunu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindeki dördüncü alt problemi için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmış, .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Yapılan Pearson analizi sonuçları tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.
5. Araştırmanın; “Okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindeki beşinci alt problemi için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmış, .05 anlamlılık düzeyinde test

edilmiştir. Yapılan Pearson analizi sonuçları tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

6. Araştırmanın; “öğretmenlerin mesleki doyumu ile öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindeki altıncı alt problemi için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmış, .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Yapılan Pearson analizi sonuçları tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.
7. Araştırmanın; “Okulların örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumu ve işten ayrılma eğilimini yordamakta mıdır?” şeklindeki yedinci alt problemi için Regresyon analizi yapılmış, .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Modelin basit doğrusal regresyon için uygun olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmadan elde edilmiş bulgular tablolar halinde gösterilmiş, ulaşılan bulguların muhtemel neden ve sonuçlarına ilişkin yorumlara ve konuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şu başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır.

4.1. İlköğretim Okullarının Örgütsel Etkililik Düzeyleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “İlköğretim okullarının örgütsel etkililik düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 4.1. Örgütsel Etkililik Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Boyutlar | N | \bar{x} | ss |
|--|-----|-----------|-----|
| Okul Müdürü | 816 | 3,32 | ,80 |
| Öğretmenler | 816 | 3,54 | ,83 |
| Öğrenciler | 816 | 3,10 | ,81 |
| Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci | 816 | 3,62 | ,80 |
| Okul kültürü ve Ortamı | 816 | 3,52 | ,90 |
| Okul Çevresi ve Veliler | 816 | 3,39 | ,84 |
| Toplam Puan | 816 | 3,43 | ,70 |

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Örgütsel Etkililik Ölçeği okul müdürü alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,32$ Standart Sapması $ss=,80$ olarak; Öğretmenler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,54$ Standart Sapması $ss=,83$ olarak; Öğrenciler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,10$ Standart Sapması $ss=,81$ olarak; Okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu

puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,62$ Standart Sapması $ss=,80$ olarak; Okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,52$ Standart Sapması $ss=,90$ olarak; Okul çevresi ve veliler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,39$ Standart Sapması $ss=,84$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplam puanlarının da aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,43$ Standart Sapması $ss=,70$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler çoğunlukla okullarını örgütsel etkililik düzeyi yüksek bir okul olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanım herkesin yaptığı işi beğenerek yapma davranışı düşünüldüğünde öznel bir kanaat olarak kabul edilebilir. Çünkü okul dışı kurumlardan (dersane ve etüt merkezleri vb.) öğrenme yardımı almaya çalışan öğrencilerin çokluğu düşünüldüğünde bu sonucun yorumlanması güçleşmektedir.

Ayrıca etkililik konusu okul merkezli olarak tek tek incelenirse daha verimli sonuçlar ortaya koyabilecektir. Etkililik araştırmalarında örneklem sayısı arttıkça toplam etkililik puanlarının yükseleceği, dağılım uçlarında etkililik sonucu veren okulların görülmesinin zorlaşacağı beklenebilir. Nitekim Balcı (1993), Şişman (1996), Çobanoğlu (2008), Akan (2007), Ayık (2007) yaptıkları araştırmalarda okullar arasında ve okuldaki etkililik boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Bu anlamda etkililik konusu toplam puanlar üzerinden değil, okul merkezli yorumlanması gereken bir değişken olarak kabul edilebilir.

4.2. İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeyleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “İlköğretim okulları öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 4.2. Mesleki Doyum Ölçeği Puanı İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Puanlar | N | \bar{x} | ss |
|----------------------|-----|-----------|-----|
| Mesleki Doyum Ölçeği | 816 | 3,37 | ,42 |

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Mesleki Doyum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,37$ Standart Sapması $ss=,42$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca

göre öğretmenlerin mesleki doyumunu “sık sık” düzeyinde yaşadıkları kabul edilebilmektedir. Bu sonucun okullardaki iş garantisi ve mesleki kıdemine bağlı olarak düşük beklentileri olan öğretmenlere bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. İş güvencesi ve beklenti düşüklüğünün öğretmenlerde mesleki doyumunu kolaylaştırdığı önceki araştırmalarda da ortaya konulmuştur.

Çifçili (2007)'nin dersanelerde OKS ve ÖSS programlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen yeterlilik düzeyleri ile mesleki doyum puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapmış olduğu araştırmada öğretmen yeterlilik düzeyleri yüksek olanların, mesleki doyum düzeyleri düşük çıkmıştır. Diğer bir ifade ile mesleki doyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğretmen yeterlilik düzeyleri düşük olarak saptanmıştır. Tekerci (2008) araştırmasında 18-25 yaş arasında olan ve 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Poyraz ve Kama (2008) yaptıkları araştırmada iş güvenliğinin örgütsel bağlılığı arttırdığı ve işten ayrılma niyetini azalttığını bulmuşlardır.

4.3. İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin İşten Ayrılma Eğilimi Düzeyleri İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “İlköğretim okulları öğretmenlerinin işten ayrılma eğilimi düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 4.3. İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği Puanı İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Puanlar | N | \bar{x} | ss |
|------------------------------|-----|-----------|------|
| İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği | 816 | 2,30 | 1,03 |

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,30$ Standart Sapması $ss=1,03$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler işten ayrılma eğilimini ölçen maddelere kısmen katılmışlardır. Bu sonuç öğretmenlerin işten ayrılma eğiliminin “düşük” olduğunu göstermektedir. Bu sonucun öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin yüksek

olmasıyla paralel olduğu düşünülmektedir. Mesleki doyumu yüksek çalışanların işten ayrılma eğiliminin düşeceği kabul edilmektedir. Bu konuda Özer ve Günlük(2010) yaptıkları araştırmada iş memnuniyeti arttıkça işten ayrılma eğiliminin azaldığını bulmuşlardır. Ayrıca Yurtseven (2008) in araştırmasında iş tatmininin, isten ayrılma niyeti üzerinde olumsuz yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişkinin orta düzeyde ve olumsuz bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

4.4. Okulların Örgütsel Etkililiği İle Öğretmenlerin Mesleki Doyumu Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “Okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin mesleki doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 4.4. Örgütsel Etkililik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği Arasındaki İlişkiler

| ÖEÖ Alt Boyutları | Mesleki Doyum Ölçeği | | |
|--|----------------------|------|------|
| | N | r | p |
| Okul Müdürü | 816 | ,269 | ,000 |
| Öğretmenler | 816 | ,280 | ,000 |
| Öğrenciler | 816 | ,291 | ,000 |
| Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci | 816 | ,294 | ,000 |
| Okul kültürü ve Ortamı | 816 | ,352 | ,000 |
| Okul Çevresi ve Veliler | 816 | ,371 | ,000 |
| Toplam Puan | 816 | ,368 | ,000 |

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Örgütsel Etkililik Ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile Örgütsel Etkililik Ölçeği okul müdürü alt boyutu ($r=,269$; $p<,001$); öğretmenler alt boyutu ($r=,280$; $p<,001$); öğrenciler alt boyutu ($r=,291$; $p<,001$); okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu ($r=,294$; $p<,001$); okul kültürü ve ortamı alt boyutu ($r=,352$; $p<,001$); okul çevresi ve veliler alt boyutu ($r=,371$; $p<,001$) ve ölçek toplam puanı ($r=,368$; $p<,001$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Bu durumda Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile Örgütsel Etkililik Ölçeği okul müdürü alt boyutu arasında düşük; öğretmenler alt boyutu arasında düşük; öğrenciler alt boyutu arasında düşük; okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu arasında düşük; okul kültürü ve ortamı alt boyutu arasında orta; okul çevresi ve veliler alt boyutu arasında orta ve ölçek toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar Mesleki Doyum Ölçeği puanları yükseldikçe Örgütsel Etkililik Ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarının anlamlı şekilde yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç mesleki doyum ve örgütsel etkililik değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki doyumlarının artmasıyla okul etkililiğinin ilgili alt boyutlarında performans artışı beklenebilir. Okuldan bireysel beklentilerini karşılamış öğretmenlerin çalışma davranışlarının olumlu sonuçlar verecek şekilde değişeceği kabul edilebilir. İlgili literatür incelendiğinde (Başer ve Özel, 2013; Izgar, 2008; Şahin, 2013) benzer sonuçlar görülmektedir. Okul müdürü alt boyutu açısından; Izgar (2008)'in yaptığı bir araştırmada okul yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ölçüde ilişki bulunmuştur; iş doyumunu yükseldikçe örgüte bağlılık da, iş doyumuna paralel olarak yükselmektedir. Okulun başarılı olmasında kuşkusuz meslek doyumunu yüksek öğretmenlerin önemi büyüktür ancak, okul yöneticilerinin öğretmen meslek doyumunu üzerinde etkisi olması nedeniyle yöneticilerin meslek doyumlarının da yüksek olmasının, öğretmenlerin meslek doyumları üzerinde beklenen olumlu etkiyi yaratmaları için gerekli olduğu açıktır. Okulların iyi yönetilmesi ve çalışma koşullarının öğretmenlerin iş doyumunu artırıcı nitelikte olması için okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin yüksek olması gerekir (Başer ve Özel, 2013).

Öğretmenler alt boyutu açısından; Literatüre bakıldığında, bu konuda yapılan önceki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Şahin (2013)'in belirttiğine göre; Öğretmenlerin işlerinde yaşadıkları doyum ya da doyumsuzluk, çalıştıkları okulun yapısını ve işleyişini etkilediği dikkate alındığında okulda yapılan düzenlemeler, öğretmenlerin iş doyumuna olduğu kadar eğitimin niteliğinin artırılmasına da katkıda bulunabilir. Yılmaz (2012)'da yaptığı araştırmada

öğretmenlerin iş doyumlarını belirleyen temel faktörleri; iletişim, rehberlik ve meslek memnuniyeti faktörleri olarak belirlemiştir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun sebepleri arasında bu faktörlerin önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Akın ve Koçak'ın (2007) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ile iş doyumlarının olumlu yönde etkileneceğine dair sonuçlar elde edilmiştir. Gereksinim ve beklentilerin karşılanması öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine olumlu yansıyacağı, bunun da öğretmenleri daha etkin kılacağı açıktır (Şahin, 2013).

Öğrenciler alt boyutu açısından; öğretmenlerin meslek doyumları üzerine yapılan diğer araştırmaların sonuçlarına göre, bütün gün öğrencilerle etkileşimde bulunan ve öğrencilerin öğrenim gereksinimlerini karşılamaya çalışan öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşmakta, bilgi, beceri ve mesleki yeterlik açısından kendilerini geliştirememeleri, iş gereksinimlerinin karşılanmaması gibi etkenlerle güdülleri azalmakta, bunların sonucunda iş doyumsuzluğu meydana gelmektedir. Birey, işini ne kadar iyi yaparsa, sonucundan o derece memnun olacak, işinden sağladığı doyum artacaktır (Akın ve Koçak, 2007).

Okul programı ve eğitim öğretim süreci alt boyutu açısından; Çetin ve Tunacan'ın (2009) araştırma sonuçları da araştırmanın sonuçlarına benzer bulgular içermektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre sosyal bilimler ve edebiyat derslerinin sadece sınıf ortamında yapılması ve yaşanan monotonluğun öğretmenlerin bu boyuttaki iş doyumlarının düşük olmasına yol açmış olabileceği yönündedir. Buna göre meslek dersleri dışındaki branşa sahip öğretmenlerin dikkat edecekleri noktalar eğitim-öğretim ortamının fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü vb.), ders araç-gereçleri ve öğrenci sayısına dikkat edilmesidir. Literatürdeki paralel sonuçlara bakılarak sürekli aynı ortamda ders işliyor olmanın hem öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalmasına hem de öğretmenlerin meslek doyumlarının düşmesine neden olduğu söylenebilir.

Son dönemlerde yapılan araştırmaların bulguları eğitimde niteliğin öğretim programları ve araçlarında, öğretmenler ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde,

yönetimde ve tesislerde yapılacak yenilik ve iyileştirme çabaları ile artırılabilirliğini göstermektedir.

Okul kültürü ve ortamı alt boyutu açısından; Araştırmalar okul kültürü ile okul etkililiği arasında yakın bir ilişki bulunduğunu düşündürmektedir. Bu noktada okul yöneticilerine çok iş düştüğünü belirtmek gerekir. Okul yöneticilerinin okuldaki kültürü anlayabilmeleri için okullarında nasıl bir kültürün hâkim olduğunu bilmeleri gerektiği gibi okul kültürü özelliklerini ve bu özelliklerin okulun etkililiğine yansımalarını da çok iyi analiz etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Sezgin (2010) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiş, destekleyici, güvene dayalı ve görev yönelimli bir okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırabileceği söylemiştir.

Okul çevresi ve veliler alt boyutu açısından; Öğretmenlerin etkili okulların özelliklerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinin alındığı bir araştırmada da (Aydoğan ve Helvacı, 2011) sonuçlar dört tema altında toplanmış ve Okul aile-veli ilişkisi teması altında ise yer alan başlıca özelliklerin, okul aile birliğine önem vermesi; öğretmen veli ilişkisini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi olduğu sonucuna varılmıştır.

4.5. İlköğretim Okullarının Örgütsel Etkililiği İle Öğretmenlerin İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “İlköğretim okullarının örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 4.5. Örgütsel Etkililik Ölçeği ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği Arasındaki İlişkiler

| ÖEÖ Alt Boyutları | İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği | | |
|--|------------------------------|-------|------|
| | N | r | p |
| Okul Müdürü | 816 | -,328 | ,000 |
| Öğretmenler | 816 | -,222 | ,000 |
| Öğrenciler | 816 | -,217 | ,000 |
| Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci | 816 | -,218 | ,000 |
| Okul kültürü ve Ortamı | 816 | -,336 | ,000 |
| Okul Çevresi ve Veliler | 816 | -,253 | ,000 |
| Toplam Puan | 816 | -,316 | ,000 |

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Örgütsel Etkililik Ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği puanları ile Örgütsel Etkililik Ölçeği okul müdürü alt boyutu ($r=-,328$; $p<,001$); öğretmenler alt boyutu ($r=-,222$; $p<,001$); öğrenciler alt boyutu ($r=-,217$; $p<,001$); okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu ($r=-,218$; $p<,001$); okul kültürü ve ortamı alt boyutu ($r=-,336$; $p<,001$); okul çevresi ve veliler alt boyutu ($r=-,253$; $p<,001$) ve ölçek toplam puanı ($r=-,316$; $p<,001$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu durumda İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği puanları ile Örgütsel Etkililik Ölçeği okul müdürü alt boyutu arasında orta; öğretmenler alt boyutu arasında düşük; öğrenciler alt boyutu arasında düşük; okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu arasında düşük; okul kültürü ve ortamı alt boyutu arasında orta; okul çevresi ve veliler alt boyutu arasında düşük ve ölçek toplam puanı arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği puanları yükseldikçe Örgütsel Etkililik Ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarının anlamlı şekilde azaldığını ortaya koymaktadır.

Literatürde (Gamsız, 2013) iş görenlerin kişilik özellikleri üzerinden yapılan araştırmalar da bu başlık altında değerlendirilebilir. İş görenlerin kişilik özellikleri

mesleki doyum yaşıyıp yaşamadığına da etki ettiği gibi kimi iş görenlerin mesleki doyumsuzluk yaşadığı anda verdikleri tepkileri de etkilemektedir. Bazıları doyum almadığı halde çalışmaya devam etmeyi seçerken bazıları doyum almayı bıraktığı anda bulunduğu örgütten ayrılmayı da seçebilmektedir. Bazı iş görenlerde de çalıştıkları örgüte negatif tutumlar geliştirme ile de sonuçlanabilir. Bu negatif tutumlar iş görende işine karşı yabancılaşma eğilimleri göstermesine sebep olabilir. Nitekim literatürde sık sık meslek doyumunun stres, kaygı, devamsızlık, gecikme, örgüte ve işe bağlılık gibi tutum ve davranışlarla ilişkili olduğu karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde meslek doyumunu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarına paralel bulgulara ulaşılan araştırmalar vardır (Şahin, 2011; Gül ve Ark., 2008; Abaan ve Duygulu, 2007; Doyuran ve Sarıdere, 2004). Söz gelimi Şahin (2011)'e göre, örgütsel bağlılığı yüksek olan bir iş gören, mesleki tatmini artarak çalıştığı yere duygusal olarak bağlanmakta, işyeriyle özdeşleşmekte, işe adanmışlığı artmakta ve daha az devamsızlık davranışı göstermektedir.

Gül ve arkadaşları (2008)'nin bu konuda yaptıkları araştırma sonuçları da yüksek iş tatminine sahip olan iş görenlerde örgütlerini sahiplenme duygusunun daha yüksek gerçekleşeceğini bunun da örgütsel bağlılığa sebep olacağını, çalışanların bağlılıkları yüksek ise işgücü devir oranının düşük, bağlılıkları düşük ise işgücü devir oranı veya işten ayrılma niyetlerinin yüksek olacağı yönünde bulgular içermektedir.

Ayrıca araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte örgütsel bağlılık ve mesleki doyumun genellikle birbiriyle pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlamak mümkündür (İlsev, 1997; Nelson, 1997; Jalonen, 2006; Silverthorne, 2005; Varoğlu, 1993). Buna karşın örgüte bağlılığın düşük olmasının örgütlerde verimlilik sorunları, iş doyumsuzluğu, işe devamsızlık, işe geç gelme, işten ayrılma gibi olumsuz durumlara neden olduğu belirtilmekte ve bu nedenle de çalışanın işten ayrılma davranışını ve beklenmedik durumları önceden tahmin etmede çalışanların örgütsel bağlılıklarına bakıldığı bilinmektedir (Abaan ve Duygulu, 2007). Doyuran ve Sarıdere'nin (2004) yaptığı araştırmada da ilginç bir sonuç elde edilmiştir.

Öğretmenlerin okul kararlarına katılmaları, okula duygusal bağlılıklarını artmasına, duygusal bağlılıklarının artması ise işten ayrılma niyetlerinin azalmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda mesleki doyum ile işten ayrılma eğilimi arasında negatif bir ilişkinin olması olağan bir durumdur.

4.6. Öğretmenlerin Mesleki Doyumu İle İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretmenlerin mesleki doyumunu ile işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 4.6. Mesleki Doyum Ölçeği ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği Arasındaki İlişkiler

| Değişkenler | N | r | p |
|---|-----|-------|------|
| Mesleki Doyum Ölçeği İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği | 816 | -,216 | ,000 |

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda puanlar arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-,216$; $p<,001$). Bu sonuçlar İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği puanları yükseldikçe Mesleki Doyum Ölçeği puanlarının anlamlı şekilde azaldığını ortaya koymaktadır.

Literatürde yapılan diğer çalışmalara bakıldığında paralel sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Akın ve Koçak, 2007; Özkalp, Kırel, 2004; Şahin, 2013; Yılmaz, 2012; Yıldız ve ark.2013). Eğitim örgütlerini baz alındığında öğretmenlerin işlerinde yaşadıkları doyum ya da doyumсуzluğun, çalıştıkları okulun yapısını ve işleyişini etkilediği dikkate alındığında okulda yapılan düzenlemelerin, öğretmenlerin iş doyumuna olduğu kadar eğitimin niteliğinin arttırılmasına da katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür (Şahin, 2013).

Diğer yönleriyle yeterli fakat sınıf yönetimi hususunda yetersizlik yaşayan öğretmenlerin mesleği bıraktıklarını göstermektedir. İşiyile ilgili bilgi ve becerileri karşılayamayan iş görende doyumsuzluk görülmektedir. O halde öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili yeterlikleri iş doyumlarına etki edebilir. Daha önce yapılan araştırmalar da yönetim becerilerinin yüksek olmasının iş doyumunu artırdığını destekler niteliktedir. Öğretmen sınıf yönetimi becerileri ile verimli olmakta ve bu verim sayesinde işinden sağladığı doyum artmaktadır. Birey, işini ne kadar iyi yaparsa, sonucundan o derece memnun olacak, işinden sağladığı doyum artacaktır (Akın ve Koçak, 2007).

Holland'ın geliştirdiği kurama göre eğer kişilik ile meslek arasında bir uyum varsa bu durumda bireyin tatmin düzeyi çok yüksek, işi bırakma eğilimi ise düşüktür. Bu modele göre üç temel nokta çok önem taşır (Özkalp ve Kirel, 2004):

- Bireyler arasında içsel bir kişilik farklılaşması mevcuttur.
- Farklı meslekler yeryüzünde çeşitli işler için vardılar.
- İş çevresi ile uygun bir kişilik sergileyen insanlar daha mutlu, işinden ayrılmayı daha az isteyen kişilerdir. İş çevresi ile uygun bir kişilik sergilemeyen uyumsuz tipler ise daha tatminsiz ve işten ayrılmayı daha çok isteyen kişilerdir.

Buna göre iş görenlerde mesleki doyumun, işin özellikleri ile çalışanların istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleştiği görülmektedir. Mesleki doyumunu düşük çalışanlar işten kaçmakta, mümkün olduğu kadar işten ayrılmayı düşünmekte, uygunsuz iş davranışları sergilemekte, çalışanların örgütten ayrılma düşüncesine ve verimsizliğe neden olabilmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin meslek doyumlarının incelendiği bir araştırmada, öğretmenler meslek doyumunu ile ilgili olarak, kendilerini en az tatmin eden konuların; rekabet fırsatı, aldığı paranın adilliği, geleceğe yönelik beklentilerini gerçekleştirebilme derecesi ve aldığı maaşın miktarı olduğunu belirtmişlerdir (Yılmaz, 2012). Bu etkenlerin işten ayrılma eğilimini de etkilediği söylenebilir.

İşe yabancılaşma da öğretmenlerin mesleki doyumunu, dolayısıyla işten ayrılma eğilimini etkilemektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonuçları, işe yabancılaşmanın öğretmenlerin yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını, mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini, toplumsal kalkınmaya katkısını, öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini, öğretim hizmetindeki verimliliğini, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engellediğini yönündedir (Yıldız ve ark, 2013). Yapılan araştırmalarda okuldaki yabancılaşma düzeylerini azaltacak uygulamalar şu şekilde sıralanmıştır; Okulda gönüllülüğün ön plana çıkarılması, açık, tutarlı ve uygun amaçların belirlenerek beklentilerin açık hale getirilmesi, okuldaki çatışmaların yönetimine önem verilmesi, stresle baş etme yöntemlerinin geliştirilmesi, iş görenlerin yönetime katılmasının sağlanması, öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların güdülenme düzeyinin yükseltilmesi ve sürekli kılınması ve okulun yaşam kalitesini yüksek tutmasıdır (Yıldız ve ark, 2013).

Serbest piyasa koşullarında mesleki doyum ile işten ayrılma eğilimi arasında yüksek düzeyde bir ilişki beklenebilir. Ancak iş güvencesi bulunan memur öğretmenlerde mesleki doyum olmasa bile işten ayrılma eğiliminin düşük olabileceği düşünülebilir. İş güvencesi nedeniyle öğretmenlerin işten ayrılma eğiliminin düşük olduğu kabul edilebilir.

4.7. Okulların Örgütsel Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Doyumunu Yordama Düzeyi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Okulların örgütsel etkililiği öğretmenlerin mesleki doyumunu yordamakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

4.7.1. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul müdürü alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanlarının mesleki doyum üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu

yer almaktadır. Regresyon analizinde mesleki doyum ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.7. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,269 | ,072 | ,071 |

Tablo 4.7'deki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (mesleki doyum puanını) ,07 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.8. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

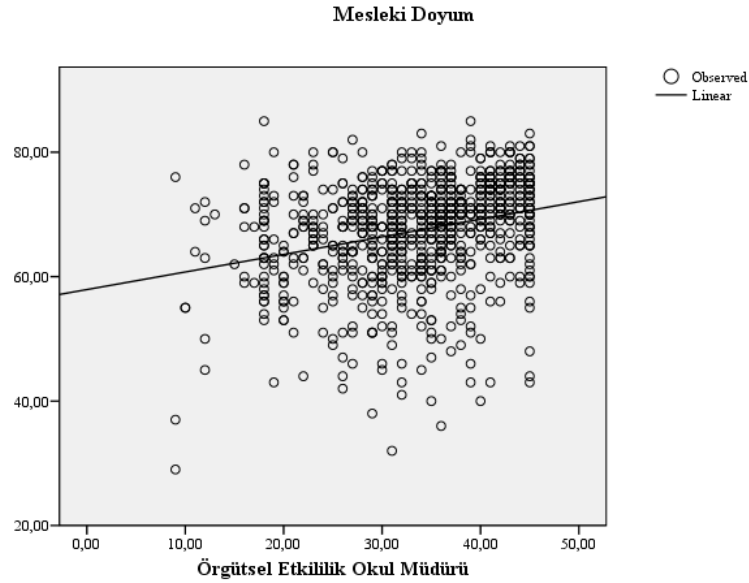
| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|-----------|----------|-----|----------|--------|------|
| Regresyon | 4204,377 | 1 | 4204,377 | | |
| Kalan | 53913,68 | 814 | 66,233 | 63,479 | ,000 |
| Toplam | 58118,08 | 815 | | | |

Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve mesleki doyum puanını açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=63,479$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanının Mesleki Doyum Ölçeği puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.9. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| Model 1 | B | Std. Hata | Beta | t | p |
|-----------------|--------|-----------|------|--------|------|
| Sabit | 57,927 | 1,212 | | 47,785 | ,000 |
| ÖEÖ Okul Müdürü | ,283 | ,035 | ,269 | 7,967 | ,000 |

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, mesleki doyum puanları ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanlarından ,07 düzeyinde etkilenmektedir. Tablodan elde edilebilecek diğer bir bilgi de regresyon eşitliğidir. B değeri Beta değerinin standart olmayan halidir ve regresyon doğrusunun çiziminde kullanılır. Regresyon doğrusu ise bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri ile ilgili bir fonksiyon verir.



Bir regresyon analizinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin ne kadarını açıkladığı determinasyon katsayısı (R^2) ile belirlenebilir. Determinasyon katsayısı, iki değişken için okulların örgütsel etkililik ölçeği okul müdürü puanının öğretmenlerin mesleki doyum puanındaki değişme oranıdır (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2009). Basit doğrusal regresyon eşitliği genel olarak X’in Y’deki değişimleri ne kadar açıklayabildiği üzerine kuruludur. Buna göre eşitlik $Y=a+bX$ şeklinde kurulur. Bu eşitlikte yer alan a, X=0 iken Y’nin alacağı ortalama değeri açıklayan sabit terimini; b ise X’teki bir birimlik değişiminin Y’de yol açtığı ortalama değişim miktarını açıklayan regresyon katsayısını (regresyon doğrusunun eğilimini) göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2009). Bu durumda yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.10. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Okul Müdürü Alt Boyutu | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|-----------------------------|----------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y}=57,927 + (.283*X)$ | 9 | 45 | 60,47 | 70,66 |

$\hat{Y}=57,927+(,283*X)$ formülünden hareket ederek, Y=Mesleki Doyum puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanı en düşük 9 olan bireyin mesleki doyum puanı 60,47 olarak; ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanı en yüksek 45 olan bireyin mesleki doyum puanı 70,66 olarak tahminlenebilir.

4.7.2. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) öğretmenler alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanlarının mesleki doyum üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde mesleki doyum ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.11. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,280 | ,078 | ,077 |

Tablo 4.11'deki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (mesleki doyum puanını) ,08 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.12. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

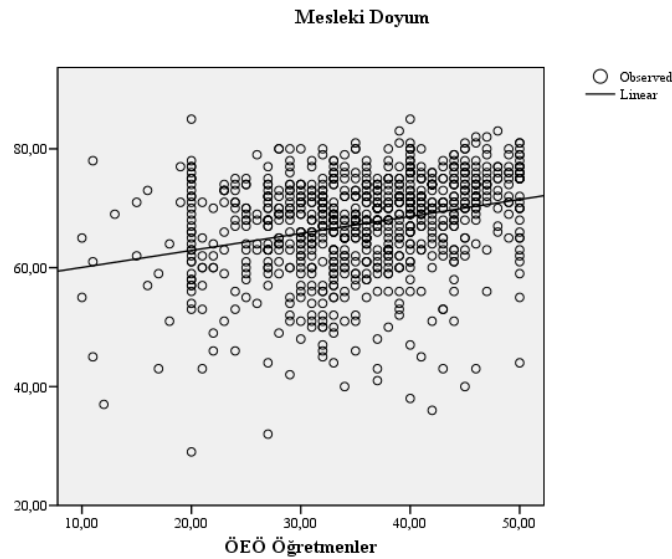
| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|-----------|-----------|-----|----------|--------|------|
| Regresyon | 4546,797 | 1 | 4546,797 | | |
| Kalan | 53571,261 | 814 | 65,812 | 69,087 | ,000 |
| Toplam | 58118,058 | 815 | | | |

Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve mesleki doyum puanını açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=69,087$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanının Mesleki Doyum Ölçeği puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.13. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| Model 1 | B | Std. Hata | Beta | t | p |
|-----------------|--------|-----------|------|--------|------|
| Sabit | 57,191 | 1,251 | | 45,730 | ,000 |
| ÖEÖ Öğretmenler | ,286 | ,034 | ,280 | 8,312 | ,000 |

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, mesleki doyum puanları ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanlarından yaklaşık ,08 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.14. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Öğretmenler Alt Boyutu | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|----------------------------|----------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y}=57,191+ (.286*X)$ | 10 | 50 | 60,05 | 71,49 |

$\hat{Y}=57,191+ (.286*X)$ formülünden hareket ederek, Y=Mesleki Doyum puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanı en düşük 10 olan bireyin mesleki doyum puanı 60,05 olarak; ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanı en yüksek 50 olan bireyin mesleki doyum puanı 71,49 olarak tahminlenebilir.

4.7.3. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) öğrenciler alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanlarının mesleki doyum üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde mesleki doyum ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.15. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,291 | ,084 | ,083 |

Tablo 4.15'deki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (mesleki doyum puanını) ,08 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.16. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

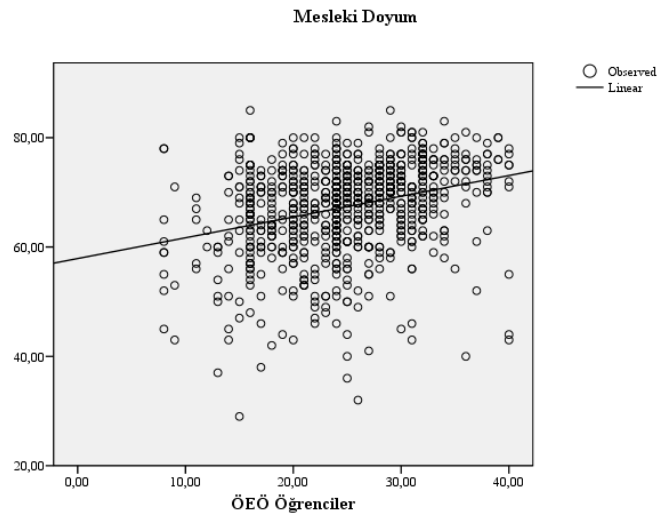
| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|-----------|----------|-----|----------|--------|------|
| Regresyon | 4904,84 | 1 | 4904,843 | | |
| Kalan | 53213,21 | 814 | 65,372 | 75,029 | ,000 |
| Toplam | 58118,06 | 815 | | | |

Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve mesleki doyum puanını açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=75,029$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanının Mesleki Doyum ölçeği puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.17. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| Model 1 | B | Std. Hata | Beta | t | p |
|----------------|--------|-----------|------|--------|------|
| Sabit | 57,896 | 1,124 | | 51,526 | ,000 |
| ÖEÖ Öğrenciler | ,380 | ,044 | ,291 | 8,662 | ,000 |

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, mesleki doyum puanları ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanlarından yaklaşık ,08 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.18. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden

Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Öğrenciler Alt Boyutu | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|----------------------------|---------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\bar{Y}=57,896+ (.380*X)$ | 8 | 40 | 60,94 | 72,39 |

$\bar{Y}=57,191+ (.380*X)$ formülünden hareket ederek, Y=Mesleki Doyum puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanı en düşük 8 olan bireyin mesleki doyum puanı 60,94 olarak; ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanı en yüksek 40 olan bireyin mesleki doyum puanı 72,39 olarak tahminlenebilir.

4.7.4. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanlarının mesleki doyum üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde mesleki doyum ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.19. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için

Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,294 | ,087 | ,085 |

Tablo 4.19'daki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (mesleki doyum puanını) ,09 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.20. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

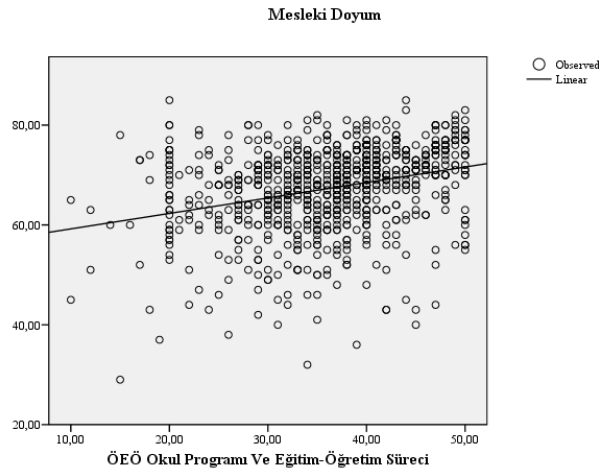
| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|-----------|----------|-----|----------|--------|------|
| Regresyon | 5031,98 | 1 | 5031,978 | | |
| Kalan | 53086,08 | 814 | 65,216 | 77,158 | ,000 |
| Toplam | 58118,06 | 815 | | | |

Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve mesleki doyum puanını açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=77,158$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanının Mesleki Doyum ölçeği puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.21. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| Model 1 | B | Std. Hata | Beta | t | p |
|----------------------------------|--------|-----------|------|--------|------|
| Sabit | 56,118 | 1,306 | | 42,980 | ,000 |
| ÖEÖ Okul Prog.veEğt-Öğrt. Süreci | ,310 | ,035 | ,294 | 8,784 | ,000 |

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, mesleki doyum puanları ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanlarından yaklaşık ,09 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.22. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|----------------------------|--|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y}=56,118+ (.310*X)$ | 10 | 50 | 59,22 | 71,62 |

$\hat{Y}=56,118+ (.310*X)$ formülünden hareket ederek, Y=Mesleki Doyum puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanı en düşük 10 olan bireyin mesleki doyum puanı 59,22 olarak; ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanı en yüksek 50 olan bireyin mesleki doyum puanı 71,62 olarak tahminlenebilir.

4.7.5. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul kültürü ve ortamı alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanlarının mesleki doyum üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde mesleki doyum ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.22. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,352 | ,124 | ,123 |

Tablo 4.22'deki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (mesleki doyum puanını) ,12 düzeyinde

açıklayabildiğini göstermektedir. Yani mesleki doyum puanları ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu düzeyinden ,12 düzeyinde etkilenmektedir.

Tablo 4.23. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

| Model 1 | KT | sd | KO | F | P |
|----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Regresyon | 7187,410 | 1 | 7187,410 | | |
| Kalan | 50930,65 | 814 | 62,568 | 114,873 | ,000 |
| Toplam | 58118,06 | 815 | | | |

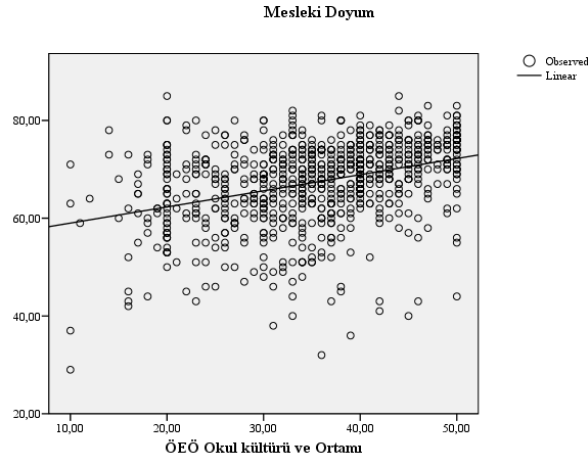
Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve mesleki doyum puanını açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=114,873$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanının Mesleki Doyum ölçeği puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.24. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| Model 1 | B | Std. Hata | Beta | t | P |
|------------------------|----------|------------------|-------------|----------|----------|
| Sabit | 55,705 | 1,118 | | 49,823 | ,000 |
| ÖEÖ Okul Kült. ve Ort. | ,330 | ,031 | ,352 | 10,718 | ,000 |

a. Bağımlı Değişken: Mesleki Doyum Ölçeği Puanı

Tablo 4.22'de görüldüğü üzere, mesleki doyum puanları ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanlarından yaklaşık ,12 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.25. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Okul Kültürü ve Ortamı | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|----------------------------|----------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y}=55,705+ (.330*X)$ | 10 | 50 | 59,01 | 72,21 |

$\hat{Y}=55,705+ (.330*X)$ formülünden hareket ederek, Y=Mesleki Doyum puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanı en düşük 10 olan bireyin mesleki doyum puanı 59,01 olarak; ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanı en yüksek olan 50 bireyin mesleki doyum puanı 72,21 olarak tahminlenebilir.

4.7.6. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul çevresi ve veliler alt boyutu ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanlarının mesleki doyum üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde mesleki doyum ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.26. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,371 | ,138 | ,137 |

Tablo 4.26'daki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (mesleki doyum puanını) ,14 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.27. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

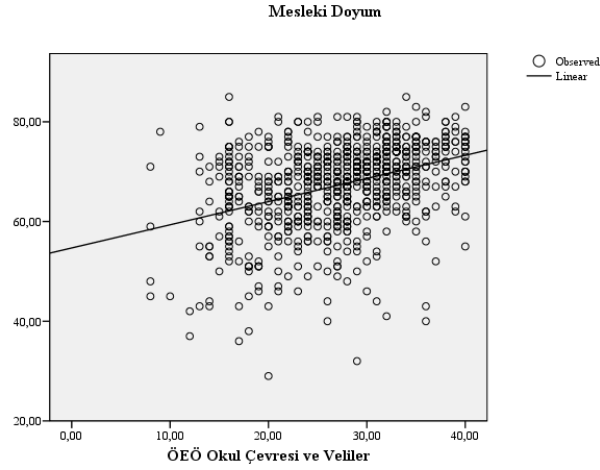
| Model 1 | KT | sd | KO | F | P |
|-----------|----------|-----|----------|---------|------|
| Regresyon | 8013,630 | 1 | 8013,630 | | |
| Kalan | 50104,43 | 814 | 61,553 | 130,190 | ,000 |
| Toplam | 58118,06 | 815 | | | |

Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve mesleki doyum puanını açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=130,190$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanının Mesleki Doyum ölçeği puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.28. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| Model 1 | B | Std. Hata | Beta | t | P |
|-----------------------------|--------|-----------|------|--------|------|
| Sabit | 54,699 | 1,139 | | 48,012 | ,000 |
| ÖEÖ Okul Çevresi ve Veliler | ,465 | ,041 | ,371 | 11,410 | ,000 |

Tablo 4.26'da görüldüğü üzere, mesleki doyum puanları ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanlarından yaklaşık ,14 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.29. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Okul Çevresi ve Veliler | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|---------------------------------|-----------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y} = 54,699 + (,465 * X)$ | 8 | 40 | 58,42 | 73,30 |

$\hat{Y} = 54,699 + (,465 * X)$ formülünden hareket ederek, $Y = \text{Mesleki Doyum puanı}$ (bağımlı değişken) $X = \text{ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanı}$ (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanı en düşük 8 olan bireyin mesleki doyum puanı 58,42 olarak; ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanı en yüksek 40 olan bireyin mesleki doyum puanı 73,30 olarak tahminlenebilir.

4.7.7. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) toplam puanı ve mesleki doyum ölçeği (MDÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ toplam puanı alt boyutu puanlarının mesleki doyum üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde mesleki doyum ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.30. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam Puanı ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,368 | ,135 | ,134 |

Tablo 4.30'daki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ toplam puanı alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (mesleki doyum puanını) ,13 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.31. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam Puanı ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

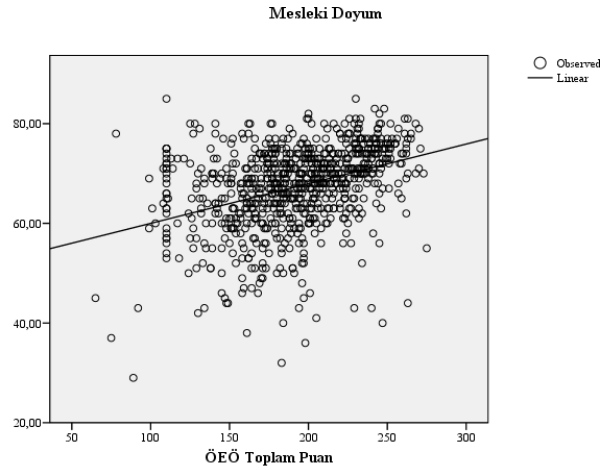
| Model 1 | KT | sd | KO | F | P |
|-----------|----------|-----|----------|---------|------|
| Regresyon | 7874,125 | 1 | 7874,125 | | |
| Kalan | 50243,93 | 814 | 61,725 | 127,568 | ,000 |
| Toplam | 58118,06 | 815 | | | |

Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve mesleki doyum puanını açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=127,568$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ toplam puanı alt boyutu puanının Mesleki Doyum ölçeği puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.32. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam Puanı ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| Model 1 | B | Std. Hata | Beta | t | P |
|------------|--------|-----------|------|--------|------|
| Sabit | 52,046 | 1,380 | | 37,725 | ,000 |
| ÖEÖ Toplam | ,080 | ,007 | ,368 | 11,295 | ,000 |

Tablo 4.30'da görüldüğü üzere, mesleki doyum puanları ÖEÖ toplam puanı alt boyutu puanlarından yaklaşık ,13 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.33. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam Puanı ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Toplam | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|----------------------------|------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y}=52,046+ (.080*X)$ | 65 | 275 | 57,25 | 74,05 |

$\hat{Y}=52,046+ (.080*X)$ formülünden hareket ederek, Y=Mesleki Doyum puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ toplam puanı alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ toplam puanı alt boyutu puanı en düşük 65 olan bireyin mesleki doyum puanı 57,25 olarak; ÖEÖ toplam puanı alt boyutu puanı en yüksek 275 olan bireyin mesleki doyum puanı 74,05 olarak tahminlenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde paralel sonuçlar görülmektedir (Gül ve ark, 2008); Çakar ve Ceylan 2005) Gül ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları araştırma sonuçlarının da benzer bulgular içerdiği görülmektedir: İş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ile performans arasındaki ilişkiler analiz edilmiş, iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile performans arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer çalışmada da çalışanların örgüte duygusal bağlılıkları üzerinde hem işe katılımlarının hem de işlerine bağlılıklarının etkili olduğu ancak, işe bağlılığın bu etkiyi daha fazla yansıtabildiği sonucuna ulaşılmıştır(Çakar ve Ceylan 2005).

4.8. Okulların Örgütsel Etkililiğinin Öğretmenlerin İşten Ayrılma Eğilimini Yordama Düzeyi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Okulların örgütsel etkililiği öğretmenlerin işten ayrılma eğilimini yordamakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

4.8.1. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul müdürü alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanlarının işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde işten ayrılma eğilimi ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.34. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,328 | ,107 | ,106 |

Tablo 4.34’deki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (İşten ayrılma eğilimi ölçeği) (İAEÖ) ,11 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.35. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

| Model 1 | KT | sd | KO | F | P |
|-----------|----------|-----|---------|--------|------|
| Regresyon | 831,580 | 1 | 831,580 | | |
| Kalan | 6914,067 | 814 | 8,494 | 97,903 | ,000 |
| Toplam | 7745,647 | 815 | | | |

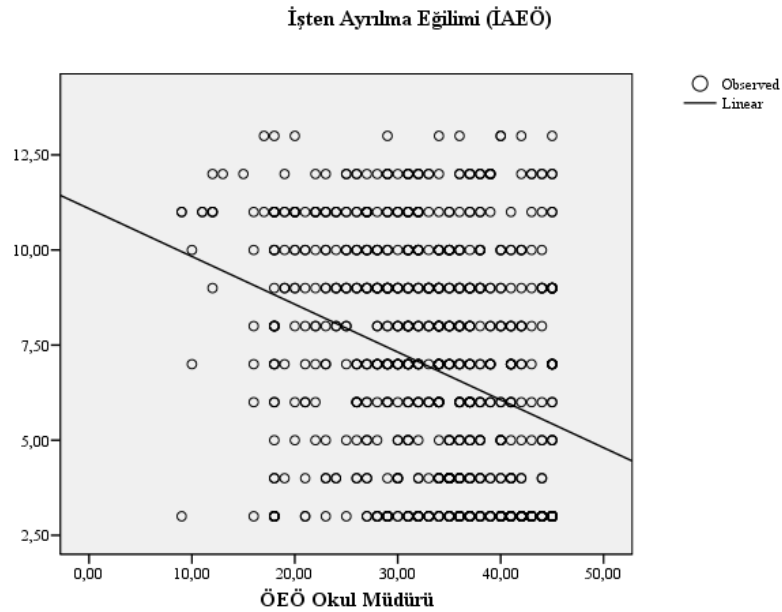
Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanları

açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=97,903$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanının İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.36. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| <i>Model 1</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | <i>Beta</i> | <i>t</i> | <i>P</i> |
|-----------------|----------|------------------|-------------|----------|----------|
| Sabit | 11,087 | ,434 | | 25,539 | ,000 |
| ÖEÖ Okul Müdürü | -,126 | ,013 | -,328 | -9,895 | ,000 |

Tablo 4.34’de görüldüğü üzere, işten ayrılma eğilimi puanları ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanlarından yaklaşık ,11 düzeyinde etkilenmektedir. Tablodan elde edilebilecek diğer bir bilgi de regresyon eşitliğidir. B değeri Beta değerinin standart olmayan halidir ve regresyon doğrusunun çiziminde kullanılır. Regresyon doğrusu ise bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri ile ilgili bir fonksiyon verir.



Bir regresyon analizinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin ne kadarını açıkladığı determinasyon katsayısı (R^2) ile belirlenebilir. Determinasyon katsayısı, iki değişken için depresif eğilim puanının sınav kaygısı

puanındaki değişme oranıdır. Basit doğrusal regresyon eşitliği genel olarak X'in Y'deki değişmeleri ne kadar açıklayabildiği üzerine kuruludur. Buna göre eşitlik $Y=a+bX$ şeklinde kurulur. Bu eşitlikte yer alan a, X=0 iken Y'nin alacağı ortalama değeri açıklayan sabit terimini; b ise X'teki bir birimlik değişmenin Y'de yol açtığı ortalama değişim miktarını açıklayan regresyon katsayısını (regresyon doğrusunun eğilimini) göstermektedir(Büyüköztürk, 2009). Bu durumda yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.37. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Müdürü Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Okul Müdürü Alt Boyutu | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|------------------------------|----------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y}=11,087 + (-,126*X)$ | 9 | 45 | 9,95 | 5,42 |

$\hat{Y}=11,087 + (-,126*X)$ formülünden hareket ederek, Y=İşten Ayrılma Eğilimi Puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanı en düşük 9 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 9,95 olarak; ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanı en yüksek 45 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 5,42 olarak tahminlenebilir.

4.8.2. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) öğretmenler alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanlarının işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde işten ayrılma eğilimi ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.38. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,222 | ,049 | ,048 |

Tablo 4.38'deki değerler dikkate alındında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R^2), bağımsız değişken olan ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (İşten ayrılma eğilimi ölçeği) (İAEÖ) ,05 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.39. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

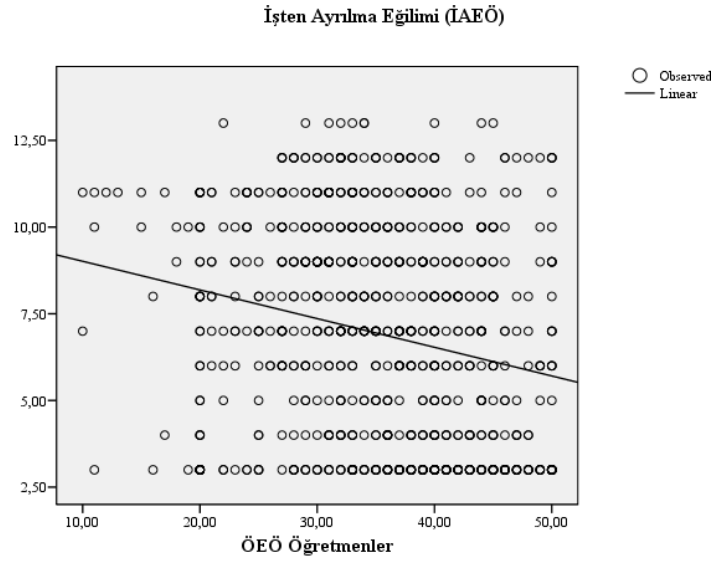
| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Regresyon | 380,705 | 1 | 380,705 | | |
| Kalan | 7364,942 | 814 | 9,048 | 42,077 | ,000 |
| Toplam | 7745,647 | 815 | | | |

Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanları açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=42,077$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanının İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.40. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| Model 1 | B | Std. Hata | Beta | t | p |
|-----------------|----------|------------------|-------------|----------|----------|
| Sabit | 9,841 | ,464 | | 21,222 | ,000 |
| ÖEÖ Öğretmenler | -,083 | ,013 | -,222 | -6,487 | ,000 |

Tablo 4.38'de görüldüğü üzere, işten ayrılma eğilimi puanları ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanlarından yaklaşık ,05 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.41. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğretmenler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Öğretmenler Alt Boyutu | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|---------------------------------|----------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y} = 9,841 + (-,083 * X)$ | 10 | 50 | 9,01 | 5,69 |

$\hat{Y} = 9,841 + (-,083 * X)$ formülünden hareket ederek, $Y =$ İşten Ayrılma Eğilimi Puanı (bağımlı değişken) $X =$ ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanı en düşük 10 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 9,01 olarak; ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanı en yüksek 50 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 5,69 olarak tahminlenebilir.

4.8.3. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) öğrenciler alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanlarının işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu

yer almaktadır. Regresyon analizinde işten ayrılma eğilimi ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.42. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,217 | ,047 | ,046 |

Tablo 4.42'deki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (İşten ayrılma eğilimi ölçeği) ,05 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.43. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

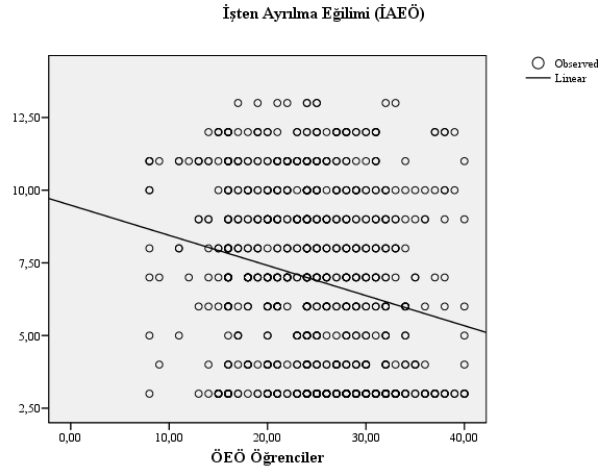
| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|-----------|----------|-----|---------|--------|------|
| Regresyon | 365,577 | 1 | 365,577 | | |
| Kalan | 7380,070 | 814 | 9,066 | 40,322 | ,000 |
| Toplam | 7745,647 | 815 | | | |

Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanları açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=40,322$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanının İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.44. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| Model 1 | B | Std. Hata | Beta | t | p |
|----------------|-------|-----------|-------|--------|------|
| Sabit | 9,483 | ,418 | | 22,663 | ,000 |
| ÖEÖ Öğrenciler | -,104 | ,016 | -,217 | -6,350 | ,000 |

Tablo 4.42’de görüldüğü üzere, işten ayrılma eğilimi puanları ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanlarından yaklaşık ,05 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.45. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Öğrenciler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Öğrenciler Alt Boyutu | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|---------------------------------|---------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y} = 9,483 + (-,104 * X)$ | 8 | 40 | 8,63 | 5,32 |

$\hat{Y} = 9,483 + (-,104 * X)$ formülünden hareket ederek, Y=İşten Ayrılma Eğilimi Puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanı en düşük 8 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 8,63 olarak; ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanı en yüksek 40 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 5,32 olarak tahminlenebilir.

4.8.4. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanlarının işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde işten ayrılma eğilimi ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.46. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,218 | ,048 | ,046 |

Tablo 4.46'daki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (İşten ayrılma eğilimi ölçeği) (İAEÖ) ,05 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.47. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

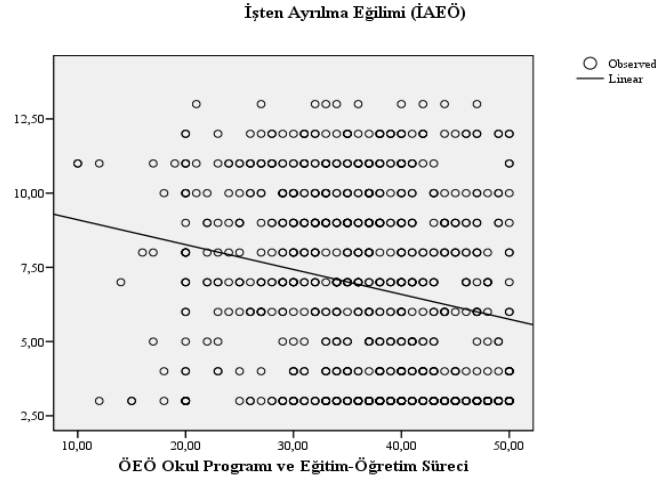
| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|-----------|----------|-----|---------|--------|------|
| Regresyon | 368,067 | 1 | 368,067 | | |
| Kalan | 7377,580 | 814 | 9,063 | 40,610 | ,000 |
| Toplam | 7745,647 | 815 | | | |

Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanları açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=40,610$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanının İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.48. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| <i>Model 1</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | <i>Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------------|----------|------------------|-------------|----------|----------|
| Sabit | 9,940 | ,487 | | 20,421 | ,000 |
| ÖEÖ Okul Prog. ve Eğit.-Öğr. Süreci | -,084 | ,013 | -,218 | -6,373 | ,000 |

Tablo 4.46’da görüldüğü üzere, işten ayrılma eğilimi puanları ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanlarından yaklaşık ,05 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.49. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|---------------------------------|--|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y} = 9,940 + (-,084 * X)$ | 10 | 50 | 9,10 | 5,74 |

$\hat{Y} = 9,940 + (-,084 * X)$ formülünden hareket ederek, Y=İşten Ayrılma Eğilimi Puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanı en düşük 10 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı

9,10 olarak; ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanı en yüksek olan bireyin 50 işten ayrılma eğilimi puanı 5,74 olarak tahminlenebilir.

4.8.5. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul kültürü ve ortamı alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanlarının işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde işten ayrılma eğilimi ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.50. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,336 | ,113 | ,112 |

Tablo 4.50'deki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (İşten ayrılma eğilimi ölçeği) (İAEÖ) ,11 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.51. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|-----------|----------|-----|---------|---------|------|
| Regresyon | 874,029 | 1 | 874,029 | | |
| Kalan | 6871,618 | 814 | 8,442 | 103,536 | ,000 |
| Toplam | 7745,647 | 815 | | | |

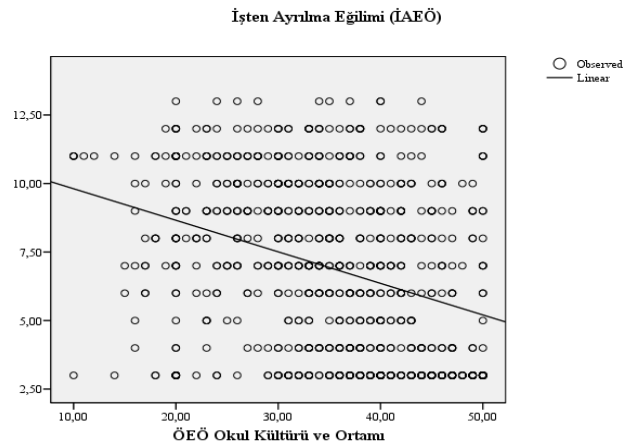
Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanları açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=103,536$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanının

İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.52. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| <i>Model 1</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | <i>Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------------------|----------|------------------|-------------|----------|----------|
| Sabit | 10,960 | ,411 | | 26,688 | ,000 |
| ÖEÖ Okul Kültürü ve Ortamı | -,115 | ,011 | -,336 | -10,175 | ,000 |

Tablo 4.50'de görüldüğü üzere, işten ayrılma eğilimi puanları ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanlarından yaklaşık ,11 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.53. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Kültürü ve Ortamı Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Okul Kültürü ve Ortamı | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|-----------------------------|----------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\bar{Y}=10,960+ (-,115*X)$ | 10 | 50 | 9,81 | 5,21 |

$\bar{Y}=10,960+ (-,115*X)$ formülünden hareket ederek, $Y=İşten Ayrılma Eğilimi$ Puanı (bağımlı değişken) $X=ÖEÖ$ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanı (bağımsız

değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanı en düşük 10 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 9,81 olarak; ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanı en yüksek 50 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 5,21 olarak tahminlenebilir.

4.8.6. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) okul çevresi ve veliler alt boyutu ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanlarının işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde işten ayrılma eğilimi ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.54. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,253 | ,064 | ,063 |

Tablo 4.54'deki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanının, bağımlı değişkeni (İşten ayrılma eğilimi ölçeği) (İAEÖ) ,06 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.55. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|-----------|----------|-----|---------|--------|------|
| Regresyon | 495,306 | 1 | 495,306 | | |
| Kalan | 7250,341 | 814 | 8,907 | 55,608 | ,000 |
| Toplam | 7745,647 | 815 | | | |

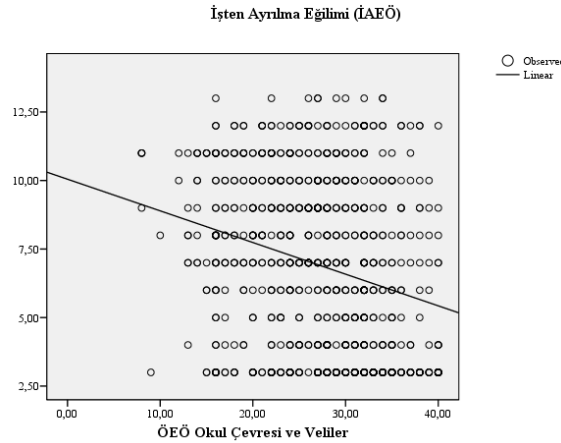
Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanları açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=55,608$; $p<,001$). Bu sonuç

kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanının İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.56. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| <i>Model 1</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | <i>Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------|----------|------------------|-------------|----------|----------|
| Sabit | 10,048 | ,433 | | 23,185 | ,000 |
| ÖEÖ Okul Çevresi ve Veliler | -,116 | ,015 | -,253 | -7,457 | ,000 |

Tablo 4.54’de görüldüğü üzere, işten ayrılma eğilimi puanları ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanlarından yaklaşık ,06 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.57. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Okul Çevresi ve Veliler | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|----------------------------------|-----------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y} = 10,048 + (-,116 * X)$ | 8 | 40 | 9,12 | 5,84 |

$\hat{Y}=10,048+ (-,116*X)$ formülünden hareket ederek, $Y=İşten Ayrılma Eğilimi$ Puanı (bağımlı değişken) $X=ÖEÖ$ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, $ÖEÖ$ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanı en düşük 8 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 9,12 olarak; $ÖEÖ$ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanı en yüksek 40 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 5,84 olarak tahminlenebilir.

4.8.7. Örgütsel etkililik ölçeği (ÖEÖ) toplam ve işten ayrılma eğilimi ölçeği (İAEÖ) puanları için regresyon analizi sonuçları

Aşağıdaki tabloda $ÖEÖ$ toplam puanlarının işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde işten ayrılma eğilimi ölçeği puanı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.58. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|---------|------|----------------|----------------------------|
| Model 1 | ,316 | ,100 | ,099 |

Tablo 4.58’ de ki değerler dikkate alındığında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R²), bağımsız değişken olan $ÖEÖ$ toplam puanının, bağımlı değişkeni (İşten ayrılma eğilimi ölçeği) (İAEÖ) ,10 düzeyinde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.59. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi

| Model 1 | KT | sd | KO | F | p |
|-----------|----------|-----|---------|--------|------|
| Regresyon | 773,571 | 1 | 773,571 | | |
| Kalan | 6972,076 | 814 | 8,565 | 90,316 | ,000 |
| Toplam | 7745,647 | 815 | | | |

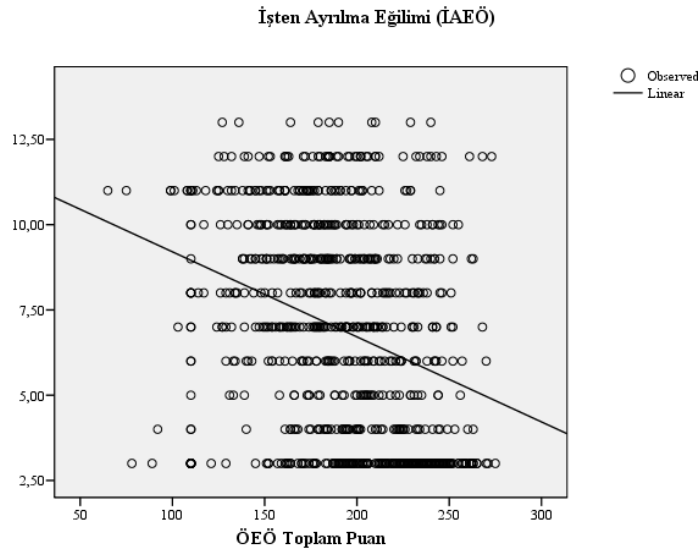
Yukarıdaki tek yönlü varyans analizi tablosunda görüldüğü üzere, model doğrusal regresyon için uygundur ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanları

açıklama yönünden istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=90,316$; $p<,001$). Bu sonuç kurulan modelin en iyi tahminleyici olarak aritmetik ortalamaları kullanmaktan daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖEÖ toplam puanının İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) puanı üzerindeki etkilerini gösteren katsayılar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.60. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Analizi Değişken Katsayıları (N=816)

| <i>Model 1</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | <i>Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------|----------|------------------|-------------|----------|----------|
| Sabit | 11,698 | ,514 | | 22,762 | ,000 |
| ÖEÖ Toplam | -,025 | ,003 | -,316 | -9,503 | ,000 |

Tablo 4.58’de görüldüğü üzere, işten ayrılma eğilimi puanları ÖEÖ toplam puanlarından yaklaşık ,10 düzeyinde etkilenmektedir.



Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak regresyon eşitliği aşağıdaki gibi kurulabilir:

Tablo 4.61. Örgütsel Etkililik Ölçeği (ÖEÖ) Toplam ve İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği (İAEÖ) Puanları için Regresyon Eşitliği ve Model Üzerinden Tahminlenen Değerler

| Eşitlik | ÖEÖ Toplam | | MDÖ Tahminlenen Değerleri | |
|----------------------------------|------------|----------|---------------------------|----------|
| | Minimum | Maksimum | Minimum | Maksimum |
| $\hat{Y} = 11,698 + (-,025 * X)$ | 65 | 275 | 10,07 | 4,82 |

$\hat{Y}=11,698+ (-,025*X)$ formülünden hareket ederek, Y=İşten Ayrılma Eğilimi Puanı (bağımlı değişken) X=ÖEÖ toplam puanı (bağımsız değişken) olarak yerleştirildiğinde, ÖEÖ toplam puanı en düşük 65 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 10,07 olarak; ÖEÖ toplam puanı en yüksek 275 olan bireyin işten ayrılma eğilimi puanı 4,82 olarak tahminlenebilir.

İlgili literatür (Kama ve Poyraz, 2008; Doyuran ve Sarıdere, 2004; Gül ve ark, 2008; Ceylan ve Çakar, 2005) incelendiğinde örgütsel etkililiğin işten ayrılma derecesini ne kadar açıkladığına dair doğrudan araştırma sonuçlarına rastlanılmamıştır. Ancak benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örgütsel etkililiğin sağlanmasında önem teşkil eden örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetini ne kadar açıkladığına dair yapılan bir araştırma sonucu da paralel bulgular içermektedir. Örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasında “negatif yönlü bir ilişki vardır.” Örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti üzerinde ,27 düzeyinde etkilidir (Kama ve Poyraz, 2008). Yine aynı araştırmacı kendi bulgularını 2003 yılında aynı konuda yapılmış olan araştırma sonuçlarıyla desteklemiş ve sonuçların karşılaştırıldığında birbirlerine paralel olduklarını, ancak etki derecelerinin farklı olduğuna dikkat çekmiştir. Örgütsel etkililiğin sağlanabilmesi için iş görenlerin çalıştıkları kuruma bağlılık hissetmeleri ön koşullardan birini oluşturur.

Bir başka araştırmada da regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçlarına göre, duygusal bağlılık, okul kararlarına katılma, çocuk sayısı, devam, bağlılık ve meslekte iş güvenliğinin önemi değişkenlerinin işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları ortaya konulmuştur (Doyuran ve Sarıdere, 2004).

Gül ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları araştırmanın bulgularında da örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak bu sonuçlarda dikkat çeken iş stresi ile örgütsel bağlılık, arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamış olmasıdır.

Çalışanların örgüte bağlılığının boyutları üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada da çalışanların örgütün değerlerine ve amaçlarına olan inancı ve bağlılığı arttıkça, örgütten ayrılmama konusunda hissettikleri ahlaki sorumluluk da güçlü biçimde arttığını

göstermektedir. Çalışanların işe katılım ve işe bağlılık düzeyleri yükseldikçe, örgüt amaçlarına ve değerlerine de bağlılıkları artmaktadır. Bu araştırma bulguları da araştırmanın bulgularına paraleldir. Duygusal bağlılık işten ayrılma eğilimi üzerinde diğer bağlılık biçimlerinden daha etkili görülmektedir (Ceylan ve Çakar, 2005).

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Öğretmenlerin çoğunlukla okullarını örgütsel etkililik düzeyi yüksek bir okul olarak tanımladıkları belirlenmiştir.
2. Öğretmenlerin mesleki doyumunu sık sık düzeyinde yaşadıkları belirlenmiştir.
3. Öğretmenlerin işten ayrılma eğiliminin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.
4. Okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin mesleki doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel Etkililik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin olarak;
 - Örgütsel Etkililik Ölçeğinin okul müdürü alt boyutu puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
 - Örgütsel Etkililik Ölçeğinin öğretmenler alt boyutu ile mesleki doyum ölçeği puanları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
 - Örgütsel Etkililik Ölçeğinin öğrenciler alt boyutu ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
 - Örgütsel Etkililik Ölçeğinin okul programı ve eğitim öğretim süreci alt boyutu ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

- Örgütsel Etkililik Ölçeğinin okul kültürü ve ortamı alt boyutu ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
 - Örgütsel Etkililik Ölçeğinin okul çevresi ve veliler alt boyutu ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
5. Örgütsel Etkililik Ölçeği tüm alt boyutları ve toplam puanı ile İşten Ayrılma Ölçeği arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.
6. Mesleki Doyum ile işten ayrılma eğilimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Araştırmanın bağımsız değişkeni Örgütsel Etkililik Ölçeği toplam puanının, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin mesleki doyum puanını ,13 düzeyinde anlamlı şekilde açıklayabildiği tespit edilmiştir. ÖEÖ Alt Boyutları açısından;
- ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanının, mesleki doyum puanını ,07 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
 - ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanının, mesleki doyum puanını ,08 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
 - ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanının, mesleki doyum puanını ,08 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
 - ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanının, mesleki doyum puanını ,09 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
 - ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanının, mesleki doyum puanını ,12 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
 - ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanının, mesleki doyum puanını ,14 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
8. Araştırmanın bağımsız değişkeni Örgütsel Etkililik Ölçeği toplam puanının, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin işten ayrılma eğilimlerini ,10 düzeyinde anlamlı şekilde açıklayabildiğini göstermektedir. ÖEÖ Alt boyutları açısından;
- ÖEÖ okul müdürü alt boyutu puanının, İşten ayrılma eğilimi ölçeği puanlarını (İAEÖ) ,11 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.

- ÖEÖ öğretmenler alt boyutu puanının, işten ayrılma eğilimi ölçeği puanlarını (İAEÖ) ,05 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
- ÖEÖ öğrenciler alt boyutu puanının, işten ayrılma eğilimi ölçeği puanlarını (İAEÖ) ,05 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
- ÖEÖ okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu puanının, işten ayrılma eğilimi ölçeği puanlarını (İAEÖ) ,05 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
- ÖEÖ okul kültürü ve ortamı alt boyutu puanının, işten ayrılma eğilimi ölçeği puanlarını (İAEÖ) ,11 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.
- ÖEÖ okul çevresi ve veliler alt boyutu puanının, işten ayrılma eğilimi ölçeği puanlarını (İAEÖ) ,06 düzeyinde açıklayabildiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırma da, okullarda örgütsel etkililik düzeyi ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi yüksek, öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında örgütsel etkililik ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki, örgütsel etkililik ve öğretmenlerin işten ayrılma eğilimi arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki, öğretmenlerin mesleki doyumunu ile işten ayrılma eğilimi arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmiştir.

5.2.Öneriler

5.2.1.Uygulamacıya Yönelik Öneriler

- Okul etkililiğinin bütün alt boyutlarıyla birlikte düşünülerek geliştirilmeye çalışılmasının öğretmenlerin mesleki doyumunu da artıracığı varsayılabilir. Bu nedenle; okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler gibi farklı bileşenlerin okul etkililiğini nasıl sağlayabileceği konusu uygulama örnekleriyle paydaşlarla paylaşılabilir.

- Öğretmenlere yönelik Hizmet İçi Eğitim çalışmaları, öğretmenlere lisansüstü eğitim imkânı sunulması ve etkili bir zümre sisteminin oluşturulmasının okul etkililiğini birden çok boyutta etkilediği ve öğretmen memnuniyetine de olumlu etkisi göz önünde tutularak bu konudaki imkânlar geliştirilebilir.
- Velilerin okul süreçlerine daha fazla dâhil olması ve öğretmenleri destekleyecek etkinliklerde yer alması okullarda hem okul etkililiği hem de mesleki doyum açısından katkı sağlayabilir. Dolayısıyla veliler okul süreçlerinde daha fazla yer alarak tüm boyutlarıyla okul etkililiğine ve öğretmenlerin mesleki doyumuna katkı sağlayabilir.
- Okul müdürlerine öğretmenlerin örgüte olan duygusal bağlılığını artıracak yönde tedbirler alması önerilmektedir. Özellikle öğretmenlerin okul kararlarına katılımı onların örgüte bağlılığını olumlu etkileyen bir husus olarak görülmektedir.

5.2.2.Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Okul etkililiği konusu geliştirme amaçlı olarak okul bazlı olarak incelenebilir. Çünkü tüm örneklem üzerinden yapılan araştırmalar dağılımın uç bölgelerinde yer alan okullarla ilgili değerlendirmeleri zorlaştırıyor olabilir.
- Özellikle eğitim teknolojisi alanındaki gelişmelerin okul etkililiğinde yapısal bazı değişikliklere neden olabileceği öngörülebilir. O nedenle, okul etkililiğini geliştirmeye dönük yerel ve güncel bir model önerisinin geliştirilmesi için yeni ölçek geliştirme çalışmaları yapılarak okul etkililiği boyutları yeniden analiz edilebilir.
- Okul etkililiği ölçeği puanlarının hem mesleki doyum hem de işten ayrılma eğilimlerini yordayabileceği görülmektedir. Buna dayalı olarak öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini arttırabilecek ve işten ayrılma eğilimini azaltabilecek okul etkililik düzeyini arttırabilecek uygulama araştırmaları yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi hakkında yapılan araştırmaların sınırlılığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki

doyumunun arttırılması ve işten ayrılma eğiliminin azaltılmasının okul yöneticilerinin mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi düzeyleri ile ilişkili olabilir. Bu konu hakkında geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.

- İşten ayrılma eğilimi ölçeği öğretmenler dışındaki meslek grupları için geliştirilmiş olduğu için öğretmenlere göre uyarlanmıştır. Ölçek geçerliği ve güvenilirliği bulunmasına rağmen daha etkili sonuçlar alınabilmesi için öğretmenlere yönelik olarak daha çok maddeden oluşan ölçme aracı geliştirilebilir.
- Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okulların etkililik düzeyi yüksek, öğretmenlerin mesleki doyum yaşama düzeyleri sık sık ve işten ayrılma eğilimi düzeyleri düşük çıkmış olması okullardan öğrenci ve veli beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin yüksek olması beklentisini arttırmaktadır. Ancak okul dışı kurumlara (dershane, etüt merkezi vb.) yoğun öğrenci talebi bulunmaktadır. Bu durumun nedenleri konusunda farklı araştırmalar yapılabilir. Veli ve öğrencilerin okul dışı kurumlarla ilgili talebinin bir algı mı, yoksa bir ihtiyaç mı olduğu araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abaan, S. ve Duygulu, S. (2007). Örgütsel bağlılık: Çalışanların kurumda kalma ya da kurumdan ayrılma kararının bir belirleyicisi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 61-73.
- Abacı, Z. K. (2004). *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı Saray ve Ayaş Rehabilitasyon Merkezlerinde bakıma ihtiyaç duyan bireylerin bakımından sorumlu personelin iş doyumunu, tükenmişlik, stres ve depresyon düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıklan, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ada, S. ve Baysal, N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Akçamete, G., Kaner, S., Sucuoğlu, B. (2001) *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akman, Y., Kelecioğlu, H. ve Bilge, F. (2006). Öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 11-20.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51), 353-370.

- Akgün, N., Yıldız, K. ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Social Science Studies*, 6(6), 1253-1284.
- Alıç, M. (1993). *Eğitim örgütlerinde etkililik ve öğretime dönük liderlik*. Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi Bildiriler III. Ankara: M.E.B. Basım.
- Arı, M. ve Şipal, R. F. (2009). Factors affecting job satisfaction of Turkish special education professionals: predictors of turnover, *European Journal of Social Work*, 12(4), 447-463.
- Argun, Y., Özben, Ş. (2005). Sosyo-Demografik özelliklere göre ilköğretim öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18): 27-37.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 213-220.
- Aydoğan, İ., Helvacı M. A. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul (Okul Geliştirme)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1991). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Başer, M. ve Özel, A. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin iş doyum düzeyleri, e-*Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 47-62.

- Baysal, C. Tekarslan, E. (2004). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basın Yayın.
- Blanton, L., Sindelar, P.T., Correa, V., Hardman, M., McDonnell, J., ve Kuhel, K. (2003). Conceptions of beginning teacher quality: Models of conducting research. (COPSSSE Document Number RS-6E). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E. M.(2006) *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 103-119.
- Clegg, C.W. (1983). Psychology of employee lateness, absenteeism, and turnover: a methodological critique and an empirical study. *Journal of Applied Psychology*, 68(1), 88-101
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: a mechanism for development*. London: The Falmer Press.
- Çakar, N. D. ve Ceylan, A. (2005). İş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (1), 52-66.

- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 23-39.
- Çelikten, M. (2001) Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1-12.
- Çetin, C.ve Tunacan, S. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.
- Çetinkanat, A. C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çifçili, V. (2007). *Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çobanoğlu (Kasap), F. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Davis S., M., Schwartz, H. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational Dynamics*, 10(1),30-48
- Dinç, E. (2011). *Örgüt yapısı ve iş tatmini*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Doyuran, Ş ve Sarıdede, U. (2004) *Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/345.pdf>, erişim tarihi: 07.07.2013.
- Dinçer, N. Ü. (2010). *Hemşirelerin işyeri şiddetine maruz kalma durumları ile iş doyumları ve işten ayrılma eğilimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Erdoğan, İ. (1996) *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi,
- Erdem, A. R. Yaprak, M. (2011). Köy ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin halkla etkileşim ve mesleki memnuniyet boyutunda karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26,151-162.
- Eroğlu, F. (2006). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta yayıncılık
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- Gamsız, Ş. (2013). *Öğretmenlerde Stres Kaynakları, Öz Yeterlik, A Tipi Kişilik Ve İş Doyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül H., Oktay, E. ve Gökçe, H. (2008). İş tatmini, stres, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (15),77-103.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Hoy, W. K. ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Bliss, J. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: a comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 234-260.
- Hornig, E. L., Klasik, D. ve Loeb, S. (2009). Principal time-use and school effectiveness. Working Paper 34. www.caldercenter.org, erişim tarihi: 09.07.2013.
- Hannaway J. ve Talbert, J. E. (1993). Bringing context into effective schools research: Urban suburban differences. *Educational Administration Quarterly*, 29(2), 164-186.
- Ilgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi-Okul Yönetimi-Sınıf Yönetimi. İstanbul: BETA Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 317 -334.
- İşcan, Ö. F., Sevimli, F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. <http://www.onlinedergi.com/eab/arsiv/arsivDetay.aspx?yil=2005&periyot=>, erişim tarihi: 11.12.2013.
- Johnson, W. and Synder, K. J. (1990). Leadership for productive schools. (ERIC NO: ED 329014).
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Paris: International Institute for Educational Planning.

- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (156), 142-159.
- Kama, B.ve Poyraz, K. (2008). Algılanan iş güvencesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13;(2): 143-164.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008) Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 63-71.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetimsel etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. 2(2), 245-258.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kauppi, D. R., Ballou, M, Jaques, E. M, Guaitieri, J. ve Blum, R. G. (1983). Job satisfaction predictors of rehabilitation counseling graduates, rehabilitation. *Counseling Bulletin*, May, 336-341.
- Kazancıoğlu, M. (2008). *Özel okullarda üst düzey yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma: İstanbul örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keser, A. (2011). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Keser, A. ve Yılmaz, G. (2009) *Çalışma yaşamında davranış güncel yaklaşımlar. Kocaeli: Umuttepe Yayınları*.

- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *Lise öğrencileri için mesleki olgunluk ölçeği el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Locke Edwin A. (2003) *Handbook of principles of organizational behaviour*. New York: The Blackwell Publishing.
- Luthans, F. (1992) *Organizational behaviour*. 6th Edition. New York: McGraw Hill.
- Middleton, J. (2002). *Organizational behavior*. Oxford: Capstone Publishing .
- Mobley, W., Griffith, R., Hand, H., Meglino, B. (1979). Review and conceptual analysis of the employee turnover process. *Psychological Bulletin*, Vol: 86,
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ostroff C. ve Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational effectiveness and efficiency. *Acad Manage J*, 36(6), 1345-1361.
- Öge, S.(2005). *Örgütsel etkinlik ve ergonomi*. Konya: Yelken Yayınları.

- Ökten, S. S. (2008). *Güçlendirmenin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde kalite kültürünün ara değişken olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze: Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özalp, İ., Şahin, M., Berberoğlu, G., ve Geylan, R. (2004). *Yönetim organizasyon*. Koparal, C.(Ed.), Eskişehir: TC. Anadolu Üniversitesi Yayını
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özer, G., Günlük, M. (2010). Örgütsel adaletin muhasebecilerin iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(2), 459-485.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç.(2004). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özkalp, E., Kirel, Ç. ve Cengiz, A.A.(2006) Kültür ve örgütsel yaratıcılık ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*,7(25), 17 -28.
- Özyer, K.(2010). *Etik İklim ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmininin Düzenleyici Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poyraz, K. ve Kama, B. (2008) Algılanan iş güvencesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Y.2008, C.13, S.2 s.143-164.

- Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J. D. ve Dibella, J. (2004). Providence-st. mel school: how a school that works for African American students Works. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 216–235
- Purkey, C. S ve Smith, M.S.(1983) Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, 83, 452-457.
- Rowan, B. (1985). The assessment of school effectiveness. In R. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence: An effective schools sourcebook*. Washington, DC: National Institute of Education, The Institute.
- Sabuncuoğlu. Z. ve Vergiliel Tuz. M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yay. Dağ.
- Seçer, B. (2009). İçsel İşten Ayrılma. A. Keser(Ed.) *Çalışma yaşamında davranış: güncel yaklaşımlar*. içinde. Kocaeli: Umuttepe Yayınları
- Silah, M. (2005) *Endüstride çalışma psikolojisi*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Scheerens, J. (1997). Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling, school effectiveness and school improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 8(3), 269-310.
- Scheerens J. and Stoel, W. G. (1988). Development of theories of school effectiveness. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. LA.
- Schwartz, H. ve Stanley M.D. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational Dynamics*, 10 (2), 30-48
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.

- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (X):1; 142-167.
- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2008). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı(Etkili Okullar)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahta, F. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Tekerci, H. (2008) *Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi
- Teltik, H. (2009) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algularının İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunçel, M. (2008). *Genel Liseler Ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varol, F. (2010). *Örgütsel Bağlılık Ve İş Tatmininin İşten Ayrılma Niyetine Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Waldroop, J. ve Butler, T.(2011). *Çalışanları Elde Tutmak*. (Çeviri: M. İnan). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazılıtaş, F. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldız, S. (2008). *Örgüt Kültürünün, İşten Ayrılma Eğilimi ve Çalışan Verimliliği Üzerindeki Etkisi: Bir Ara Değişken Olarak Örgütsel Destek Algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 125-150.
- Yılmaz, G. (2009). İşe Bağlanma. (Ed: A. Keser) *Çalışma Yaşamında Davranış: Güncel Yaklaşımlar*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları

Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Etkililik Sağlanması İçin Öğretmenlerin Ailelerden Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki, *AJESİ*, 2(2), 1-14.

Yıldız, S. Armağan (1997). *Çalışan Evli Bireylerin Aile Fonksiyonları ve İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yurtseven, Ö. (2008) *İş – Aile Çatışması, İş Tatmini Ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya:Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.

----- Kırsal Kalkınma Planı (2010-2013). Ankara: T.C. Tarım ve Köyişleri Bakanlığı <http://www.sp.gov.tr> 15.04.2013'te erişildi.

<http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2012/duyuru/SBSİSayısalBilgiler/OGSİsayısalİ2.pdf> 15.04.2013 te erişildi.

<http://www.osym.gov.tr/belge/1-19071/2013-yuksekogretime-gecis-sinavinin-2013-ygs-degerlendi-.html>

EKLER

Ek 2. Okullarda Örgütsel Etkililik Ölçeği

| | Hİç katılmıyorum | Az katılmıyorum | Orta derece katılmıyorum | Çoğunlukta katılmıyorum | Tamamen katılmıyorum |
|--|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Bu okulda okul müdürü; | | | | | |
| 1. Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük eder. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Çevrenin ve velilerin okula gerekli desteğini sağlar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Genel olarak bu okuldaki öğretmenler: | | | | | |
| 1. Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Her öğrenciyi öğretebileceklerine inanırlar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Tüm öğrencilerden, çok başarılı olmalarını beklerler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Her öğrencinin, öğrenebileceğine inanırlar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Öğrenciler için ideal davranış modeli oluştururlar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içindedirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Genel olarak bu okuldaki öğrenciler: | | | | | |
| 1. Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Kendilerinden neler beklediğinin bilinci içindedirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Başarılı olabileceklerine inanırlar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahiptirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Olabildiğince eğitim-öğretimle bütünleşmişlerdir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Okuldaki okul programı ve eğitim-öğretim süreci; | | | | | |
| 1. Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb.'den çok konunun öğretimine ayrılır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Gerektiğinde yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayrılır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Ev ödevleri, düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece "ne?" sorusuna değil; "niçin?" ve "nasıl?" sorularına da cevap verilir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Eğitim-öğretimde, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Okulun programı, öğrenci ve velinin beklentilerine cevap verici niteliktedir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar/araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Eğitim-öğretimde, öğrenci yönünden mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Okul kültürü ve ortamı; | | | | | |
| 1. Okul, çevrenin ve velinin her türlü önerilerine daima açıktır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Okulun genel havası, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya sevk edici niteliktedir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır ve yorumlanır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemendir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açıktır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, yönetici, öğretmen, öğrenci arasında bir işbirliği vardır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Okul çevresi ve veliler; | | | | | |
| 1. Veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Veliler, öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Veliler, okulla ilgili şikayet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Veliler, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyusma vardır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyusma vardır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Ek 3. Uygulama İçin Alınan İzinler

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-020-153608
Konu : Anket (Cemil KESKİN)

16/04/2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 08/03/2012 tarihli ve 179 sayılı yazısı
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616sayılı 2012/13 No.lu Genelgesi.
c) Milli Eğitim Komisyonununun 09.04.2012 tarihli tutanağı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Cemil KESKİN'nin "İlköğretim Okullarında Örgütsel Etkinlik, Mesleki Doyum ve İşten Ayrılma Eğilimi" konulu Tezine dair, Anket çalışmasını İlimiz, Anadolu yakasında bulunan ilçelerde yer alan İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerine etkili okul ölçeği, mesleki doyum ölçeği, işten ayrılma niyeti ölçeği ile uygulama yapma isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Doktora öğrencisi Cemil KESKİN'nin söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/04/2012
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

16/04/2012 Memur F. DURMAZ
16/04/2012 Şef M. KAYA
16/04/2012 Md. Yrd. M. TAŞDEMİR

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

Re: yıldız kuz gun hocamı n iletişim bilgileri

Kimden: **fbacanli@gazi.edu.tr**
Gönderme tarihi: 29 Şubat 2012 Çarşamba 16:26:26
Kime: cemil keskin (keskincemil@hotmail.com)

Merhaba Keskin,

Adı geçen ölçeğin iznini ben de verebiliyorum. dolayısıyla ölçeği kaynak göstermek koşulu ile kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

On Tue, Feb 28, 2012, cemil keskin <keskincemil@hotmail.com> dedi:

>
>
>
>
>
>
>

> Merhaba hocam, Ben Cemil KESKİN Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim
> Yönetimi Ve Denetimi Doktora öğrencisiyim. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL
> ETKİNLİK, MESLEKİ DOYUM VE İŞTEN AYRILMA EĞİLİMİ isimli doktora tezimi
> çalışıyorum. Tezimin verilerinin toplanmasında Yıldız KUZGUN
> hocamın Mesleki Doyum Ölçeğini kullanmak üzere iznini istemek istiyorum.
> Ancak hocamın iletişim bilgilerine ulaşamadım. Bu konuda bana yardımcı
> olursanız çok sevinirim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Hoşçakalın.
> 05335177616
>

--
Do?Dr. Feride BACANLI Gazi ?niversitesi, Gazi E?itim Fak?ltesi, E?itim
Bilimleri B?l?m?.
<http://web sitesi.gazi.edu.tr/fbacanli>

Hotmail İletiyi Yazdır

Sayfa 1 / 2

Re:Kimden: **Mehmet Şişman** (msisman@ogu.edu.tr)

Gönderme tarihi: 28 Şubat 2012 Salı 20:09:13

Kime: cemil keskin (keskincemil@hotmail.com)

Merhaba Cemil Bey

Etkili Okul Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Selamlar. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

----- Original Message -----

From: cemil keskinTo: Mehmet ŞİŞMAN ; msisman51@gmail.com

Sent: Tuesday, February 28, 2012 5:54 PM

Merhaba hocam,

Ben Cemil KESKİN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Doktora öğrencisiyim.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK, MESLEKİ DOYUM VE İŞTEN AYRILMA EĞİLİMİ

İsimli doktora tezimi çalışıyorum. Tezimin verilerinin toplanmasında etkili okul ölçeğinizi kullanmak

üzere izninizi istiyorum.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Hoşçakalın.

05335177616