

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KİŞİLİK ve DENETİM  
ODAĞI ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN İŞ  
DOYUMU VE OKUL ETKİLİLİĞİ AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

**İSA YILDIRIM**

**Doktora tezi**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Doç. Dr. Şükrü ADA**

**2015**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI**

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KİŞİLİK VE DENETİM ODAĞI  
ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU VE OKUL  
ETKİLİLİĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

**İsa YILDIRIM**

Danışman: Doç. Dr. Şükrü ADA

**ERZURUM**  
**Temmuz, 2015**

## KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Şükrü ADA danışmanlığında, İsa YILDIRIM tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Kişilik ve Denetim Odağı Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Okul Etkililiği Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışma 30.07.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

İmza: 

Danışman :Doç. Dr. Şükrü ADA

İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN


İmza: 

Jüri Üyesi:Yrd. Doç. Dr. M. Hanifi ERCOŞKUN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

30 / 07 /2015

  
Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ  
Enstitü Müdürü



## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Kişilik ve Denetim Odağı Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu ve Okul Etkililiği Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.



30 / 07 / 2015

İsa YILDIRIM

## ÖZET

### (DOKTORA TEZİ) OKUL YÖNETİCİLERİNİN KİŞİLİK VE DENETİM ODAĞI ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU VE OKUL ETKİLİLİĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

İsa YILDIRIM  
2015, 218 sayfa

Bu çalışmada okul müdürlerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde hazırlanan bu araştırmanın evrenini Erzurum İli Yakutiye, Palandöken ve Aziziye yerleşim bölgelerinde görev yapmakta olan ilkökul, genel ortaokul, liselerin okul müdürleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise oranlı eleman örnekleme yöntemi ile seçilen 54 okul müdürü ve 516 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada SDKT (Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi), RİDKO (Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği), JSS (Job Satisfaction Survey-İş Doyumu Ölçeği), SE INDEX( School Effectiveness İndex-Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği) olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Algılanan okul etkililiği ölçeğinin (AOEÖ) Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmış, psikometrik özellikleri açısından oldukça olumlu sonuçlar alınmıştır. Toplanan veriler SPSS 22 ve LISREAL 8.80 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular şu şekilde özetlenebilir; Okul müdürleri kişilik özelliklerini tüm boyutlarda yüksek düzeyde olumlu algılamaktadırlar. En yüksek düzeyde algılanan kişilik özelliği boyutu uyumluluk, sonrasında ise sorumluluk, deneyime açıklık, dışadönüklük ve son olarak duygusal denge boyutları sıralanmaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden 'Duygusal Denge' ve 'Deneyime Açıklık' ile öğretmenlerin genel iş doyumunu ve bazı boyutları arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı zamandanda okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden 'Uyumluluk' ile öğretmenlerin 'Denetim' e yönelik iş doyumları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin tüm boyutlarda kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında doğrudan anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin içsel bir denetim odağına sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin denetim odağına yönelik algıları (dışsal denetim odağı) ile öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik ve iş doyumunu boyutlarından "koşullu ödüllere" yönelik algıları arasında negatif

anlamli bir iliŒki bulunmuŒtur. Genel olarak orta düzeyde bir iŒ doyumuna sahip olduğu görülen öğretmenlerin, en fazla doyumuna sahip oldukları boyut iŒin doğasıyken en dŒk doyumuna sahip oldukları boyut ise yükselme olanakları olarak bulunmuŒtur. Okulların etkililik düzeylerinin ortalamanın biraz üzerinde seyrettiği, öğretmenlerin iŒ doyumuna yönelik algıları ile okul etkililiğine yönelik algıları arasında pozitif bir iliŒki olduğu bulgusuna ulaŒılmıŒtır. Okul müdürlerinin denetim odağı ve öğretmenlerin genel iŒ doyumunu birlikte okul etkililiğini anlamli olarak yordamaktadır.

Okul müdürlerinin kiŒilik özelliklerinin öğretmenlerin iŒ doyumunu, öğretmenlerin iŒ doyumunun ise okul etkililiğini etkilediği varsayılan teorik model doĐrulanmıŒtır. Buna göre okul müdürlerinin kiŒilik özellikleri öğretmenlerin iŒ doyumunu aracılığı ile okul etkililiğini dolaylı olarak etkileyebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Etkili Okul, Okul Etkililiği, Okul Müdürü, Okul Yöneticisi, Denetim odağı, Kontrol Odağı, IŒ doyumunu, KiŒilik zellikleri

## **ABSTRACT**

**(Ph.D. DISSERTATION)**

### **AN ANALYSIS OF SCHOOL MANAGERS' PERSONALITY AND LOCUS OF CONTROL TRAITS IN REGARD TO TEACHERS' JOB SATISFACTION AND EFFECTIVENESS OF SCHOOLS**

**Isa YILDIRIM**

**2015, 218 pages**

This study aimed to analyze school managers' personality and locus of control traits with regard to teachers' job satisfaction and the effectiveness of schools. This is a correlational survey. The population of the study included the principals and teachers working in the primary schools, elementary schools and high schools in the Yakutiye, Palandoken and Aziziye districts in the city of Erzurum, Turkey. The sample of the study included 54 principals and 516 teachers who were selected using the proportional sampling technique. The study data were collected using four data collection tools namely the: Adjective-Based Personality Test, Rotter Internal Versus External Locus of Control Scale, Job Satisfaction Survey, and School Effectiveness Index. The author translated the School Effectiveness Index into Turkish, and undertook validity and reliability analyses. The results of these analyses were very favorable regarding the psychometrical aspects of the study. The study data were analyzed using the SPSS 22 and LISREAL 8.80 programs. The findings revealed by the analyses indicated that school principals had a highly positive perception of their personality traits in all dimensions. 'Agreeableness' was the most highly perceived personality trait, and it was followed by 'conscientiousness', 'openness to experience', 'extraversion' and finally 'emotional stability' dimensions. There were significant positive correlations between principals' personality traits in the dimensions 'emotional stability', 'openness to experience' and the general job satisfaction of teachers in that school. Also there was significant positive correlation between the personality traits related to 'agreeableness' of principals and the job satisfaction perceptions related to 'supervision' of teachers. It was found that there were no significant correlations between principals' personality traits and the effectiveness of schools. It was determined that principals had an internal locus of control. There was a significant negative correlation between principals' perceptions of the locus of control (external locus of control) and teachers' perceptions of school effectiveness. Also it was found a significant negative correlation between

teachers' job satisfaction perceptions related to the contingent rewards and principals' perceptions of the locus of control (external locus of control). The teachers who demonstrated a moderate job satisfaction in general gained greatest satisfaction in the dimension of the nature of the job, while they gained least satisfaction from the dimension of promotion opportunities. The study found that the effectiveness levels of the schools sampled were slightly above the moderate level, and that there was a positive correlation between teachers' job satisfaction perceptions and school effectiveness perceptions. The effectiveness of schools was shown to be significantly predicted by principals' locus of control and teachers' general job satisfaction.

The study results confirmed the theoretical model which proposed that principals' personality traits affected teachers' job satisfaction and teachers' job satisfaction affected school effectiveness.

**Keywords:** Effective school, School effectiveness, School principal, School manager, Locus of control, Job satisfaction, Personality traits



## ÖNSÖZ

**Erzurum**

**İsa YILDIRIM**

*"Padişah bir elma yerse halkın bağından,  
Adamları kökünden söker ağacı.  
Sultan zulmü reva görürse beş yumurta için,  
Askerleri şişe geçirir bin tavuğu..."*  
Şırazlı Sadi

Okullar yeni nesilleri çağın gerektirdiği niteliklerle donatmayı, toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilmesini amaçlamaktadırlar. Eğitim sisteminin hayati unsuru olan okulları etkili kılan değişkenlerin neler olduğuna ilişkin birçok araştırma yapılmaktadır. Bu bağlamda yapılan birçok çalışmada, okul müdürlerinin okul etkinliğindeki vazgeçilemez rolüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışı literatüre katkı sağlamak, etkili okulların oluşturulmasında okul müdürünün etkisinin neler olabileceğini anlamak amacıyla, bu çalışmada okulun niteliğine ilişkin bir takım değişkenlere ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Araştırmanın okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasında yetkililere önemli ipuçları oluşturabileceği ve aynı zamanda okul müdürlerinin denetim odağı inancı ve kişilik özelliklerinin fonksiyonlarına dikkat çekme açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odağı inançları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği arasındaki ilişkilere odaklanan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan değişkenler kısaca açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde problem durumunun açıklanmasında ve araştırma konusu ile ilgili olarak kuramsal temellerin anlaşılmasında yardımcı olacak bir takım bilgilere, konu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış bazı çalışmaların özetlerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesine ilişkin bir takım bilgilere yer verilmiştir. Bulgular ve yorum araştırmanın dördüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara, bu bulguların daha önce yapılmış çalışmalarla benzerliği ve farklılığına, yorumlanmasına yer verilmiştir. Beşinci bölümü oluşturan sonuç ve önerilerde ise araştırma bulgularından yola çıkılarak ulaşılan bir takım

sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılar için bir takım önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın tamamlanmasında büyük emeği geçen başta danışman hocam Doç. Dr. şükrü ADA'ya, araştırma sürecinde her konuda destek gördüğüm ve fikirlerinden faydalandığım hocam Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN'a ve doktora arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Sinan YALÇIN'a, zaman zaman bilgilerinden faydalanmak için eşiklerini aşındırdığım Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK'a, Yrd. Doç. Dr. Hanifi ERCOŞKUN'a, Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÇİFTÇİ'ye, Doç. Dr. Başaran GENçDOğAN'a, Yrd. Doç. Dr. İsmail SEÇER'e, Yrd. Doç. Dr. Adem PEKER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca bu araştırmanın yapılmasında emeği geçen dünyanın en fedakar okul müdürleri ve öğretmenlerine, bana bu süreçte tahammül eden hatta destek olan eşime ve küçük kızım Hacer İrmak'a şükranlarımı sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	ii
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar DİZİNİ .....	xv
ŞEKİL VE GRAFİKLER DİZİNİ .....	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>10</b>
2.1. Kişilik.....	10
2.1.1. Kişiliğin Belirleyicileri.....	12
2.1.2. Kişilik ve Örgütsel Davranış .....	13
2.1.3. Kişilik Özellikleri (Özellikler Teorisi).....	16
2.1.3.1. Büyük Beşli (Beş Faktör Kişilik Özellikleri ).....	18
2.1.3.1.1. Dışadönüklük .....	19
2.1.3.1.2. Uyumluluk (Yumuşak başlılık, geçimlilik).....	20
2.1.3.1.3. Sorumluluk .....	21
2.1.3.1.4. Duygusal denge .....	21
2.1.3.1.5. Deneyime açıklık.....	21

2.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	22
2.3. Denetim Odağı .....	30
2.3.1. İçsel ve Dışsal Denetim Odağı .....	31
2.3.2. İçsel Denetim Odaklıların Özellikleri .....	33
2.3.3. Dışsal Denetim Odaklıların Özellikleri .....	34
2.3.4. Denetim Odağı ile Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Arasındaki İlişki ...	34
2.4. Konu İle İlgili Yurt İçinde Ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	36
2.5. İş Doyumu .....	47
2.5.1. İş Doyumu Boyutları .....	50
2.5.1.1. İşin kendisi .....	50
2.5.1.2. Ödeme .....	51
2.5.1.3. Yükselme olanakları .....	51
2.5.1.4. Denetim .....	51
2.5.1.5. İş arkadaşları .....	51
2.5.1.6. Yan haklar .....	52
2.5.1.7. İletişim .....	52
2.5.1.8. Koşullu ödüller .....	52
2.5.1.9. İş prosedürü .....	52
2.5.2. İş Doyumu İle Örgüte ilişkin Değişkenler Arasındaki İlişki .....	53
2.5.3. İş Doyumu Ve Bireysel Değişkenler Arasındaki İlişki .....	54
2.6. Konu İle İlgili Yurt İçinde Ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	55
2.7. Etkililik Kavramı .....	61
2.7.1. Örgütsel Etkililik .....	62
2.7.1.1. Etkililik modelleri .....	65
2.7.1.1.1. Amaç modeli .....	66
2.7.1.1.2. Sistem modeli .....	67
2.7.1.1.3. Sistem - Kaynak modeli .....	69
2.7.1.1.4. Amaç ve sistem modelinin sentezi .....	69
2.7.1.1.5. Süreç modeli .....	70
2.7.2. Etkili Okul veya okul etkililiği .....	70
2.7.2.1. Etkili okulun özellikleri .....	72
2.7.2.2. Etkili okulun boyutları .....	80

2.7.2.2.1. Etkili okulda yönetici .....	80
2.7.2.2.2. Etkili okulda öğretmenler .....	83
2.7.2.2.3. Etkili okulda öğrenciler .....	84
2.7.2.2.4. Etkili okulda çevre ve aile .....	85
2.7.2.2.5. Etkili okul kültürü .....	85
2.8. Konu İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	86

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3.YÖNTEM.....</b>	<b>94</b>
3.1.Araştırmanın Modeli .....	94
3.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	95
3.2.1. Araştırmanın Evreni .....	95
3.2.2.Araştırmanın Örneklemi.....	95
3.3.Verilerin Toplanması ve Toplanma Araçları .....	98
3.3.1.Verilerin Toplanması.....	98
3.3.1.1. Algılanan okul etkililiği ölçeği'nin (Se-Index) Türkçeye uyarlanması ve geçerliliği, güvenilirliğine ilişkin bulgular.....	98
3.3.1.1.1. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular .....	100
3.3.1.1.2. Algılanan okul etkililiği ölçeğinin (AOEÖ) güvenilirliğine ve dil eşdeğerliliğine ilişkin bulgular.....	105
3.3.1.2. İş doyumu ölçeğinin geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin veriler.....	106
3.3.1.3. Rotter iç dış kontrol odağı ölçeği geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin veriler.....	108
3.3.1.4. Sıfatlara dayalı kişilik testinin (SDKT) geçerliliği ve güvenilirliği ne ilişkin veriler.....	110
3.3.2. Verilerin Toplanması.....	112
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	113

## DÖRÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR VE YORUM</b> .....	<b>116</b>
4.1. Okul Müdürlerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular (Alt problem 1.a).....	116
4.2. Okul Müdürlerinin Denetim Odağı İnançlarına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular (Alt problem 1.b).....	121
4.3. Öğretmenlerin İş Doyumuna Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular (Alt Problem 2.a).....	125
4.4 Öğretmenlerin Okul Etkililiğine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular (Alt Problem 2.b).....	129
4.5 Okul Müdürlerinin Kişilik Özelliklerine ve Denetim Odağı İnançına Yönelik Algıları, Öğretmenlerin İş Doyumuna Ve Okul Etkililiğine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular (Alt Problem 3. a, b, c, d, e) .....	131
4.6 Okul Müdürlerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Algılarının Öğretmenlerin İş Doyumunu Ve Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.a).....	139
4.7 Okul Müdürlerinin Denetim Odağı İnançlarına Yönelik Algılarının, Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.b) .....	141
4.8 Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri ve Denetim Odağı İnançlarına Yönelik Algılarının Birlikte Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.c) .....	143
4.9 Öğretmenlerin İş Doyumlarına Yönelik Algılarının Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular ( Alt Problem 4.d) .....	143
4.10 Okul Müdürlerinin Denetim Odağına Ve Öğretmenlerin İş Doyumuna Yönelik Algılarının Birlikte Öğretmenlerin Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.e) .....	145
4.11 Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri, Denetim Odakları ve Öğretmenlerin İş Doyumuna Yönelik Algılarının Birlikte Öğretmenlerin Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.f) .....	146
4.12 Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine yönelik algılarının öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarını, öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarının	

ise okul etkililiğine yönelik algılarını etkilemesine ilişkin bulgular(Alt Problem 5. a,b).....	146
--	-----

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>152</b>
5.1. Sonuçlar .....	152
5.2. Öneriler .....	157
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler .....	157
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler .....	158
KAYNAKÇA.....	160
EKLER.....	186
EK-1: Araştırma İzin Onayı ve İlişkin Komisyon Kararı .....	186
EK-2: Prof. Dr. Wayne Hoy' un İzin E postası .....	189
EK-3: Prof. Dr. İhsan Dağ' ın İzin E postası .....	190
EK-4: Dr. Atilla Yelboğa' nın İzin E postası .....	191
EK-5: Doç. Dr Tahsin İlhan' dan Alınan İzin E postası.....	192
EK-6: Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği(RİDKO) .....	193
EK-7: Jss İş Doyumu Ölçeği.....	195
EK-8: Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (AOEÖ)(Se İndex).....	197
EK-9: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT).....	198
ÖZGEÇMİŞ .....	199

## TABLolar DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 2. 1. Performans ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki .....	35
Tablo 2. 2. Farklı Yıllarda Yapılan Çalışmalarda Ortaya Çıkan Ortak Etkili Okul Özellikleri .....	78
Tablo 3. 1. Evrende Yer Alan Okulların Türlerine Göre Sayı ve Oranları .....	95
Tablo 3.2. Örnekleme Yer Alan Okulların Türlerine Göre Sayı ve Oranları .....	96
Tablo 3.3. Örnekleme Okul Müdürlerine İlişkin Veriler .....	96
Tablo 3.4. Örnekleme Öğretmenlere İlişkin Veriler .....	97
Tablo 3.6. Madde Ölçek Puanı Korelasyonu ve Alt Üst Grup Ortalamaları Farkı Madde Analizine İlişkin Bulgular .....	100
Tablo 3.7. Ortak Varyans (Communalities) Değerleri .....	102
Tablo 3.8. Açıklanan Toplam Varyans .....	102
Tablo 3.9. Bileşenler Matrisi .....	104
Tablo 3.10. İş Doyumu Ölçeğinin İç Tutarlık Katsayıları .....	107
Tablo 3.11. RİDKO Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öz Değerler Ve Açıkladığı Varyans Oranları .....	109
Tablo 3.5. Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri .....	114
Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri Boyutları ve Maddeler Açısından Düzeyleri .....	116
Tablo 4.2. Okul Müdürlerinin Maddelere Göre Denetim Odağı Ölçeği İşaretlemeleri ve Yüzdeleri .....	121
Tablo 4.3. Okul Müdürleri Denetim Odağı Puan Ortalamaları .....	124
Tablo 4.4. Öğretmenlerin İş Doyumu ve Boyutları Açısından Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	125
Tablo 4.5. Algılanan Genel Okul Etkililiğinin ve Ölçekteki Maddelerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları .....	130
Tablo 4.6. Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri, Denetim Odağı İnançları, Öğretmenlerin İş Doyumu ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bulgular .....	132
Tablo 4.7. Okul Müdürlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Bulgular .....	140
Tablo 4.8. Okul Müdürlerinin Denetim Odağı Puanlarının Koşullu Ödüller Boyutunda Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Bulgular .....	141
Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Denetim Odağı Puanlarının Algılanan Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular .....	142



Tablo 4.10. İş Doyumu Alt Boyutlarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular .....	143
Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Denetim Odağı Ve Öğretmenlerin İş Doyumu Değişkenlerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular.....	145

## ŞEKİL VE GRAFİKLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Örgütsel Davranışın Oluşumu.....	15
Şekil 2.2. İçsel ve Dışsal Denetim Odağı.....	33
Şekil 3.1.Yamaç birikinti grafiği.....	103
Şekil 4.1.Modelin Modifikasyondan Önceki t Değerleri Ve Uyum İndeksleri .....	147
Şekil 4.2. Modifikasyondan Sonra Modele İlişkin t Değerleri Ve Uyum İndexleri .....	148
Şekil 4.3. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Standardize Yol Katsayıları Ve Uyum İndexleri.....	149

## KISALTMALAR DİZİNİ

AOEÖ	: Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği
DA	: Deneyime Açıklık
DID	: Dışadönüklük
DUD	: Duygusal Denge
FFM	: Five Factor Model(Beş Faktör Modeli)
JSS	: Job Satisfaction Survey (İş Doyumu Ölçeği)
RİDKO	: Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği
S	: Sorumluluk
SDKT	: Sıfatlara Dayalı Kişilik Özellikleri Testi
SE-INDEX	: School Effectiveness Index(Okul Etkililiği Ölçeği)
U	: Uyumluluk
YB	: Yumuşak Başlılık

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Gençleri rollerine hazırlamak, kişiliklerini geliştirmek, bilgi toplumunun gereği olarak insanların yaşam boyu eğitim ihtiyacını karşılamak, değişme ve gelişmelere uyumlarını sağlamak eğitim sistemlerinin temel işlevleri arasında yer almaktadır (Balcı, 2000). Eğitim sisteminin bu gibi önemli işlevleri yerine getirebilmesi için güçlü bir örgüt yapısına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu örgütün en bilinen adresi de okullardır.

Eğitim sistemin en işlevsel parçası olarak okullar, kendisinden beklenen bu görevleri yerine getirebilmekte midir? Çevresel uyarıcıların artan çeşitliliği, sanal dünyanın özellikle çocuk ve gençleri cezbeden çekiciliği, yaygınlaşan eğlence kültürü, artan iletişim olanakları, cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar, internet, oyunlar, reklam, sinema, dizi filmleri ve yaşadığımız döneme ait daha pek çok unsur okula olan ilgi ve beklenti düzeyini daha da artırmış durumdadır. Bununla beraber akademik anlamda son yıllarda yapılan uluslararası sınavlarda (PİSA 2003, 2006, 2009 ve 2012) ortaya çıkan sonuçlar, TEOG, YGS ve LYS gibi ulusal merkezi sınav sonuçlarının Türkiye açısından beklentilerin altında kalması, okulların etkililiği hakkında bir takım kuşkular uyandırmıştır.

Okulların kendilerinden beklenen amaç ve işlevleri gerçekleştirmelerine ilişkin kötümser bakış açısını yansıtan araştırmaların aksine, etkili okul akımı ve buna bağlı olarak yapılan çok sayıda araştırma, okulların bütün öğrenciler için etkili kılınabileceğini, bir başka ifade ile bütün öğrencilerin öğrenebileceğini ve başarılı olabileceğini, her okulda bazı etmenlerin bunu sağlayacağını göstermeye çalışmaktadır (Şişman, 2010).

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin bir bütün olarak desteklendiği, uygun bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1997). Bu araştırmada da benimsenen Mott (1972)'un örgütsel etkililik modeli dikkate alındığında, diğer benzer okullardan daha fazla ve daha yüksek kalitede ürün ortaya koyan, çevresel ve içsel problemlere daha

etkili bir şekilde uyum sağlayan, en az girdi ile en yüksek çıktıyı elde eden okulların etkili okullar olduğu söylenebilir. Gerekli ortam ve koşullar hazırlandığında bütün okulların, herkesin beklentilerini karşılayabilecek bir eğitim ve öğrenme hizmeti üretebileceği söylenebilir. Etkili okul akımının temel varsayımlarından biri, söz konusu ortam ve koşulların her okulda sağlanabileceğidir. Buna göre okulların, iç ve dış çevresinde yapılacak bazı iyileştirmelerle daha etkili ve başarılı öğrenme ürünlerinin gerçekleştirilebileceği kabul edilir (Şişman, 2010).

Etkili okulların oluşturulmasında okul müdürlerinin liderliğinin önemli olduğu birçok araştırmacının üzerinde hem fikir olduğu bir konudur. (Balcı, 2000; Şişman, 2012; Brookover, 1979; Rosmiller,1983; Mackenzia 1983; Good ve Brophy1986; Lezotte 1989).

Öğretmenlere akademik yönden destek olması beklenen okul müdürü, okul sistemini ahlaki ve etik değerler üzerine inşa eder. Etkili liderlik niteliklerine sahip olma, iyi bir öğretmen ve öğretim lideri olma, bütün öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarma ve öğrencilerin her yönden gelişmeleri için zemin hazırlama başarılı okul müdürlerinin ortak özellikleridir (Turan, 2007). Okul sonuçlarını ve öğrenci başarılarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilen okul yöneticileri, öğrenciler için bizzat bir öğretim kaynağı, bir baş öğretmen rolü oynayabilecekleri gibi, öğrenme ve öğretim süreçlerine ilişkin verecekleri çeşitli kararlar, diğer insanlar ve okul süreçleri üzerindeki etkileme güçleriyle okulun çıktılarını olumlu ya da olumsuz yönde dolaylı olarak etkilemektedirler (Şişman, 2012). Öyle ki deneyimli araştırmacı Lawrence Lezotte "Etkili bir müdürü olmadan etkili bir okul görürseniz, koleksiyonuma katmam için lütfen beni arayın" gibi oldukça iddialı bir ifade kullanmıştır (Cotton,2003).

Etkili okulların oluşumunda diğer faktörlerle beraber okul yöneticilerinin birçok özelliği belirleyici rol oynamaktadır. Okul müdürlerinin denetim odağı ve kişiliğininde bu özellikler arasında yer aldığı düşünülmektedir. Çünkü denetim odağı kavramının yöneticiler üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır(Özkalp ve Kırel, 2010). Denetim odağı inancı, kişilerin sonuçların ortaya çıkmasında kendi etkisinin ne kadar olduğu inancına ilişkin Rotter(1966)'ın ortaya attığı bir kavramdır.

Denetim odağı inancı, bireylerin elde ettikleri sonuçların, ödüllerin, cezaların ya da başarı ve başarısızlık durumlarının kendileri dışındaki şans, kader ve güçlü insanlar

gibi unsurlarca belirlendiğine (dışsal denetim odağı) ya da kendi davranışlarının bir sonucu veya nispeten kalıcı özelliklerine bağlı olduğuna (içsel denetim odağı) inanmalarıyla ilgili genellenmiş beklentilerini ifade etmektedir (Solmuş, 2004). Yani kişiler bazı olumlu ya da olumsuz sonuçlardan çoğunlukla kendilerini sorumlu tuttuklarında daha çok içsel bir denetim odağına sahip oldukları, olumlu ve olumsuz sonuçlardan çoğunlukla kendileri dışındaki unsurları sorumlu tuttuklarında ise daha çok dışsal bir denetim odağına sahip oldukları söylenebilir.

Okulun amaçlarına ulaşmasında, etkililiğinde birinci dereceden sorumlu olan okul yöneticilerinin iç denetimli ya da dış denetimli olmaları, onların iş yerlerindeki bir takım sonuçlardan kendini sorumlu tutması ya da bu konuda sorumluluğu başkalarına yüklemesine yol açabilecektir. Okuldaki olumlu ya da olumsuz sonuçların kendi davranışları sonucu ortaya çıktığını düşünen okul yöneticisinin içsel denetim odaklı, okuldaki sonuçlardan sürekli olarak öğretmen, veli, okulun fiziki imkânlarını, öğrenciyi, üst yönetimi, okul çevresi vb. kendi dışındaki unsurları sorumlu tutan, onlardan sürekli olarak yakınan okul yöneticisinin ise dışsal denetim odaklı olması beklenen bir durumdur.

Nitekim Özdemir (2006), içsel denetim odağına sahip olan yöneticilerin katılımcı ve ikna edici bir yönetim anlayışı sergilediklerini, performans, motivasyon ve işe bağlılıklarının yüksek olduğunu, işlerini daha iyi yapmaya dış denetimlilerden daha yatkın olduğunu, kaygı düzeylerinin ve iş streslerinin düşük olduğunu, dışsal denetim odaklı olan yöneticilerin ise korku ve zorlamaya dayalı bir yönetim anlayışı sergilediklerini ifade etmektedir. Ayrıca Johnson ve diğerleri (1984) astların üretkenliği ve yöneticilerin içsel denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki belirlemişlerdir. Bu durumda okul müdürlerinin denetim odağıyla okulların etkililiği arasında bir ilişkinin olması beklenen bir durumdur.

Etkili okul üzerinde sonuçları incelemeye değer diğer bir değişken ise okul yöneticilerinin kişilik özellikleridir. Kişilik özellikleri genellikle nasıl düşündüğümüzü, hissettiğimizi ve davranışlarımızı etkilemektedir (Saucier ve Goldberg, 2003).

Bazı bireyler yönetim becerilerinden bir kısmına sahip olmalarına rağmen, liderlik becerilerinden yoksundur (Klein ve Warnet, 2000). Atanan her yöneticinin liderlik özelliğinin olduğunu söylemek çok zor olabilir ama her yöneticinin bir kişilik

özelliği, yani diğerlerinden kendini ayırt edici, nispeten tutarlı ve kalıcı özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Kişilik, bireyin sahip olduğu farklı zihinsel, bedensel, psikolojik nitelikler ve bunların bireyin davranış ve düşüncelerine yansımış biçimidir. Grup içerisinde bulunan insanlar bu kişilik özellikleri ile çevrelerindeki insanları etkilemektedir. Yöneticilerin de birçok insanın davranışlarına yön verdiği göz önüne alındığında, örgüt açısından yönetici kişiliğinin ne kadar önemli olduğu anlaşılacaktır. Özellikle üst düzey yöneticilerin, örgütün tüm birimlerinin koordinasyonunu sağlama, onları örgüt hedeflerine doğru yönlendirme ve örgütünün çevreleriyle olan ilişkilerini geliştirme gibi görev ve sorumlulukları olduğu göz önüne bulundurulursa, kişilik özellikleri ve davranış biçimlerinin önemi bir kat daha artmaktadır (Baransel, Parksoy ve Erkmen, 1995).

Okul gibi formal örgütlerin liderleri, içinde buldukları gruptan herhangi bir otorite almadan, örgütleyicinin kendilerine vermiş olduğu otoriteyi kullanmaktadırlar. Böyle bir durumda yöneticinin kişilik özellikleri önem kazanmaya başlamaktadır (Erdoğan, 1983).

Yöneticinin sadece kendisine verilen formal yetkiyle çalışanları motive etmede beklenen düzeyde başarılı olması zordur. Bu nedenle yöneticilerin sahip oldukları kişilik özellikleri daha çok önem kazanmaktadır. Formal örgüt yöneticisinin grup tarafından benimsenme düzeyi, başarısının bir göstergesi olarak ta kabul edilmektedir. Yöneticinin benimsenmesi, kişiliğine bağlı olarak çalışanlarla formal yetkiler dışında ilişkiler kurmasına, örgüt içi ilişkileri yetkeci kalıpların dışına çıkarıp sosyal ilişkilere dönüştürmesine bağlıdır. Yöneticiler için böyle bir imaja sahip olmanın yolu, çalışanlarca benimsenen olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaktan geçmektedir (Sarıtaş,1997).

Mott (1972) bir liderin rollerini nasıl yerine getirdiğinin fazlasıyla kişiliğinin bir fonksiyonu olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre yöneticinin kişiliği onun meşgul olduğu davranış türünü ve ne kadar iyi bir performans sergilediğini etkileyebilir, bu ise yönettiği çalışma grubunun genel performansında etkilere sahip olacaktır.

Yetersiz yöneticilerin bir takım oluşturamamasının nedenlerinden birçoğu, yöneticinin kişiliğindeki temel eksikliklerden kaynaklanmaktadır (Hogan, 2004).

Argano (2012) liderlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasında önemli ilişkiler olduğunu ileri sürmüştür.

Örgütsel davranış ve dinamiklerin her yönü kişilikle ilişkilidir, örgütsel teorideki ana konu örgütsel etkililikle ilgilidir. Örgütsel etkililik liderliğin bir fonksiyonu, liderlik ise kişiliğin bir fonksiyonudur (Hogan, 2004). Mkhize (2005)'e göre okul müdürlerinin kişilik ve motivasyonel özellikleri okul etkilliğindeki en önemli kriterlerden olan öğrenci performansı üzerinde etkilidir. Mott (1972) yönetici eylemlerinin bazı durumlarda çalışanların performansı üzerinde önemli bir fark oluşturduğunu ifade etmiştir.

Nitekim yapılan birçok araştırmada yöneticilerin kişilik özellikleriyle önemli yönetsel davranışlar arasında ilişkiler bulunmuştur. Yönetici ve öğretmen kişilik özellikleriyle iş stresi, iş performansı, disiplin stilleri, karar verme, tükenmişlik, liderlik,(Aktaş, 2001; Yelboğa, 2006; Uğurlu, 2012; Üngüren, 2011; Okutan, 2011; Kokkinos, 2007; Judge, Heller, Mount, 2002; Tett, Jackson, Rothstein,1991; Judge, Bono, Ilies, Gerhardt, 2002) gibi değişkenler arasında ilişkilere rastlanmıştır.

Bu araştırmada, okul etkililiği ile ilişkisi araştırılan okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları değişkenleri yanı sıra sözü edilen bu üç değişkenle öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkilerde incelenmiştir.

İnsanlar algı dünyalarına giren şeyler için nadiren yansız bir tutum içinde olurlar. Genelde, algıladıkları şeylerin çoğunu sevme ya da sevmeme açısından değerlendirme eğilimindedirler (Aydın, 2005). İnsanların işi ve ilgili unsurlarına karşı geliştirdiği tutumlarda bu eğilimin sonucu olarak değerlendirilebilir.

Uzun yıllar insanların işlerine ilişkin duyumsamalarını ölçmeye çalışan araştırmacılar, örgüt üyelerinin doyumunu konusunda yüzlerce araştırma yapmışlardır. (Aydın, 2005). Alan yazında iş tatmini ve iş doyumunu olarak ifadesini bulan, kişinin işine ilişkin duygularına vurgu yapan bu kavram, birçok yazar tarafından aynı anlama gelebilecek farklı ifadelerle tanımlanmıştır. En yaygın tanımlardan biri olarak Locke (1976) iş doyumunu, kişinin iş ya da iş yaşantılarını değerlendirmesi sonucu ulaştığı memnun edici ya da olumlu duygusal durum olarak tanımlamıştır.

Literatürde farklı sonuçlarında bulunmasına rağmen bir çok araştırma da liderlik davranışları, verimlilik, devamsızlık, iş gören devri, örgütsel bağlılık, yönetici duygusal



zekası ile çalışanların iş doyumu değişkeni arasında ilişkiler bulunmuştur (Çekmecelioğlu, 2006; Tengilimoğlu ve Yiğit, 2005; Karataş ve Güleş, 2010; Kappagoda, 2011). Diğer değişkenler hakkından kesin bir yargıya varılmasa da iş doyumunun iş gören devamsızlığı ve iş gören devir hızı ile ilişkili olduğu konusunda araştırmacılar hem fikirdir.

İş görenlerin herhangi bir gün işe gidip gitmeyecekleri ya da işlerinden ayrılıp ayrılmayacakları iş doyumu hisleri tarafından etkilenmektedir (Lawler, 1973). İş gören devamsızlığının sıkça yaşandığı okullarda, öğrencilerin boş geçen ders sayısı artacak ve programda yer alan etkinlikler gerçekleşmediği için bu durum, okulun amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkileyebilecektir.

İşgücü devir hızının yüksek olduğu okullarda da benzer bir durum söz konusudur. Çünkü okula yeni gelen her öğretmen ister istemez uyum sağlama süreci yaşamaktadır, bu dönemde performansının istenen düzeyde olmaması normal karşılanabilir. Göreve başladığı okulda tatmin edici bir doyum sağlayamayan öğretmen, tamda uyum sürecinin performansındaki olumsuz etkisi azaltmışken, huzursuz olup farklı bir çalışma ortamı arayabilecektir. Bu döngü devam ettiğinde, görünürde öğretmen eksiği olmayan bir okulun, zor farkına varılabilecek sürekli bir performans, güç kaybından bahsedilebilir. Her iki durumda da yaşananların okulların etkililiğini olumsuz etkileyebileceği söylenilebilir.

İş doyumu örgütsel etkililiğe katkıda bulunabilir. İş doyumu, düşük devamsızlık ve iş gören devri sayesinde örgütsel idame hedeflerine olduğu kadar, yüksek nitelik ve nicelikte ürün ve hizmetler formunda üretim çıktısına da katkıda bulunabilir (Miner, 1988). Ayrıca iş doyumu gibi çalışan tutumları, etkileme yoluyla iş yerindeki potansiyel problem uyarılarını ortaya çıkardığı için yöneticiler bu tutumları dikkate almalıdır (Robbins, 1986). Okulun başarısı için üretken ve iş doyumu yüksek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Kaufman, 1984; Pounder, 1987; akt. Şişman ve Turan, 2004).

Yöneticilerin denetim odağı ve kişilik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkilerin okul etkililiği açısından incelenmesi literatüre bu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; okul müdürlerinin denetim odağı ve kişilik özelliklerine yönelik algıları ile öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları arasındaki ilişkinin okul etkililiği açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

### Alt problemler

1. a) Okul müdürleri kişilik özelliklerine yönelik algıları nasıldır?  
c) Okul müdürlerinin denetim odağına yönelik algıları nasıldır?
2. a) Öğretmenlerin iş doyumlarına yönelik algıları hangi düzeydedir?  
c) Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları hangi düzeydedir?
3. a) Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine yönelik algıları ile öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?  
b) Okul müdürlerinin denetim odağına yönelik algıları ile öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?  
c) Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine yönelik algıları ile öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?  
d) Okul müdürlerinin denetim odağına yönelik algıları ile öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?  
e) Öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları ile okul etkililiğine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. a) Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine yönelik algıları, öğretmenlerin algılanan iş doyumunu ve okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?  
b) Okul müdürlerinin denetim odağına yönelik algıları, öğretmenlerin iş doyumuna ve okul etkililiğine yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?  
c) Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odağına yönelik algıları, öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiğine yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?  
d) Öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları okul etkililiğine yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?  
e) Okul müdürlerinin denetim odağı algıları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları birlikte okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

f)Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine ve denetim odağına yönelik algıları ve öğretmenlerin iş doyumunu birlikte okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

5. a)Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine ve denetim odağına yönelik algıları öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarını etkilemekte midir?
- b)Öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları okulun etkililiğine yönelik algılarını etkilemekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Değişim ve dönüşümün çok hızlı yaşandığı 21. yüzyılın ilk yarısında önemi daha da artan okulların etkili hale getirilmesi, eğitimcilerin çözüm aradığı güncel bir problemdir. Nitekim dünyada bu amaç doğrultusunda 1960'lardan günümüze kadar birçok etkili okul araştırması yapılmıştır. Türkiye' de benzer çalışmalara çok daha sonraki yıllarda başlanmıştır. Ülkemizde etkili okul araştırmalarında veli, öğrenci, yönetici, öğretmen, okul kültürü açısından okulların etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmış olmasına rağmen (Akan, 2007; Şişman, 2012; Balcı, 2011) okul etkililiği ile yönetici kişilik özellikleri ve denetim odağı özellikleri, öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisine değinen araştırmalara rastlanmamıştır.

Ayrıca bu konuda yapılan çalışmalar, eğitim lideri yani okul müdürünün sahip olduğu bir takım beceri ve özelliklerin, okulun etkililiğinde rol oynayan önemli etkenlerden biri olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odağı inançları, öğretmenlerin iş doyumunu ve okulların etkililiği arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması, literatürdeki eksikliğin giderilmesine katkıda bulunmasının yanında, okul yönetimine yeni bakış açıları kazandırması, yöneticilerin yetiştirilmesi ve seçilmesine yönelik ipuçları vermesi açısından da önemli görülmektedir.

### 1.4. Araştırmanın Varsayımları

- 1.Araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenler ölçekleri okuyarak, içtenlikle cevaplamıştır.
- 2.Araştırma konusu ile ilgili literatür taraması yeterlidir.
- 3.Örnekleme oluşturan okul müdürü ve öğretmenler evreni temsil etmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- 1-Araştırma için toplanan veriler Aziziye, Yakutiye ve Palandöken yerleşim merkezlerinde görev yapmakta olan okul müdürleri ve öğretmenlerin algısı ile,
- 2-Algılanan Okul etkililiği SE-İndex ölçeği ile,
- 3-Öğretmenlerin iş doyumunu algısı JSS iş doyumunu ölçeği ile,
- 4-Okul Müdürleri denetim odağı algısı RIDKO ölçeği ile,
- 5-Okul müdürleri kişilik özellikleri algısı SDKT ölçeği ile,
- 6-Toplanan veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

# İKİNCİ BÖLÜM

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Kişilik

Kişilik terimi maske anlamına gelen latince "persona" kelimesinden türetilmiştir. Bireyin belirgin ve nispeten sürekli, düşünce, duygu, ihtiyaç, motivasyon, değer, tutum ve davranışlar desenini belirtmektedir. Irk, cinsiyet ve fiziksel çekiciliği kapsamamaktadır (Hiriyappa, 2009).

Aslında kişilik kavramı ile ifade edilmek istenen şey olan bireylerin ayırt edici özellikleri, bireyin kendine özgü ve devamlılık arz eden tavırlarının davranışsal ve süreklilik yönünü oluşturmaktadır (Sarıtaş, 1997).

Özkalp ve Kirel (2010)'e göre insanların biyolojik yapılarının ortak olmasına rağmen, olaylar karşısındaki tutum ve davranışları farklılık göstermektedir. İnsanların düşünce, duygu ve çevresindeki olaylara bakış açıları farklıdır. İşte kişileri birbirinden ayıran bireysel ayrılıklar olarak isimlendirilen bu faktörler genelde kişilik kavramı altında toplanmaktadır.

Örneğin bir iş yerinde insanların davranışlarını çeşitli durumlarda sürekli olarak dostça, agresif, inatçı olarak buluruz. Davranışı açıklamak için o kişinin dostça yada agresif bir kişiliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz (Daft, 2000).

Kişilik kavramının günlük dilde çok farklı anlamlarda kullanılması ve çok kapsamlı olması, bu kavramın içeriğini tüm yönleriyle ifade eden bir tanımının yapılmasının zorluğu, herkesin üzerinde hem fikir olduğu bir tanımının yapılmasını zorlaştırmıştır (Cüceloğlu, 2010; Baymur, 1972). Araştırmacı psikologlardan Gordon W. Allport'ın yapmış olduğu araştırmalardan birisinde kişilik kavramının birbirinden farklı olarak 48 türlü tanımlandığı görülmüştür (Baymur,1972).

Bütün bu güçlüklerle rağmen bazı yazarların kişilik kavramından bahsederken ifade etmek istedikleri anlamlar aşağıda verilmiştir;

Allport (1937)'a göre kişilik, bireyin kişisel farklılıkları ile çevresi arasındaki uyumu sağlayan psikofiziksel sistemlerin bireydeki dinamik örgütlenmesi olarak kabul

edilirken, Daft (2000)'a göre bir bireyin kişiliği çevredeki fikir, obje ve insanlara cevaben nispeten istikrarlı bir davranış modeli temelinde yatan özellikler kümesidir.

Özkalp ve Kırel (2010)'e göre "Kişilik bireyin belirgin, değişmeyen ve tutarlı olan özelliklerinin tümünü ifade eder." Başka bir ifadeyle kişilik duygu, düşünce ve davranışlardaki benzerlik ve farklılıkları oluşturan bir takım özelliklerin oluşturduğu bütündür. Bu kavramın üç temel özelliği önem taşır: 1-Benzersizlik veya kendine özgü oluş 2-Tutarlılık 3-Değişmezlik veya durağanlık

Hriyappa (2009)'nın kişiliğe ilişkin olarak yaptığı tanımlardan bazıları aşağıda ifade edilmiştir;

Kişilik diğer insanlarla bireysel tepki ve etkileşim yollarının toplamını belirtir.

Kişilik belirli bir birey için ayırıcı ve nispeten kalıcı duygu, düşünüş ve davranış biçimini belirtir.

Kişilik bir bireyin çevresine nasıl tepki verdiğini belirleyen ve yansıtan içsel psikolojik özelliklerdir.

Kişiliğin doğası bireysel farklılıkları yansıtır, tutarlıdır, kalıcıdır, davranış değişikliğidir.

Bir bireyi ve onun çevresine tepkilerini tanımlayan nispeten kararlı ve ayırıcı davranış desenleridir.

Kişilik bir bireyin davranışlarını etkileyen nispeten kararlı bir özellikler kümesidir.

O benzersiz, nispeten istikrarlı duygu, düşünüş ve davranış örnekleridir.

Robbins (1986)'e göre kişilik bir bireyin tepkileri ve diğerleri ile etkileşim yöntemlerinin toplamı olarak görülmekteyken, Tuzcuoğlu (2005) 'na göre kişilik bir bireyi diğerlerinden ayıran, tutarlı olarak sergilenen düşünsel, duygusal, ruhsal ve bedensel özelliklerin oluşturduğu bir bütündür. Bireylerin alışkanlıkları, algıları, davranış tarzları, olaylara ve çevrelerine bakış açıları onu başkalarından ayıran özelliklerdendir.

Yaşar (1999) kişiliği bireye özgü, çok değişken olmayan, belirli durumlarda bireyin nasıl davranacağını tahmin etmeye olanak sağlayan özellikler bütünü olarak, Cüceloğlu (2010) bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, onu diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki şekli olarak, Baymur(1972) ise bir insanın duygu, düşünüş

ve davranış tarzlarını etkileyen faktörlerin kendisine özgü bir örüntüsü olarak tanımlamıştır.

Barrick ve Mount ( 2009) kişiliği bir bireyin nispeten kalıcı ve sürekliliği olan düşünce, duygu ve aksiyonlarının modeli olarak tanımlamış, Maddi (1989) ise yaşanan anın biyolojik ve sosyal baskılarının yegâne sonucu olarak kolaylıkla anlaşılabilir ve zamanda süreklilik gösteren, insanların psikolojik davranışlarındaki (düşünce, duygu ve davranış) benzerlik ve farklılıkları belirleyen eğilim ve özelliklerin kalıcı bir kümesi olarak görmüştür.

Smith, Hoeksema, Fredrickson, Loftus' a (2003) göre kişilik bir bireyin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşim biçimini tanımlayan düşünce, duygu ve davranışın ayırıcı ve karakteristik örüntüleri olarak tanımlanırken , Menninger ve Levinson (1956)'a göre kişilik bireyin bakış, konuşma, düşünme, hissetme biçimleri, sevdiği ve nefret ettiği, ilgilendiği şeyler, beceri, ümit ve arzuları, şapkasını giyme biçimi, bir melodiyi ıslıkla çalma biçimi, ya da bir topu atma biçimidir. İnsanın şişman olması gibi, derin bir sese sahip olması da kişiliğin bir parçasıdır. Baş ağrısından şikâyetçi ise eğer tatlıyı ya da daima belirli besinleri almayı seviyorsa ve eğer kayın validesinden nefret ediyorsa, hepsi o kişinin kişiliğidir. Kişilik en basit anlamda insanın kendisidir.

Yapılan tanımlar incelendiğinde kişiliğin, bireyi özel kılan özelliklerin oluşturduğu, belirli bir oranda geliştirilmiş ve sürekliliği olan, kalıcı ve tutarlılık gösteren, insanın düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyen bir bütün olduğunu söylemek mümkündür.

Baymur'a(1972) göre kişiliğin sürekli değişim sürecinde olması son yıllarda vurgulanan yanı olsa da Özkalp ve Kırel(2010)'e göre kişilik yaşamın sonraki dönemlerinde çok değişkenlik gösteren bir kavram değildir.

### **2.1.1. Kişiliğin Belirleyicileri**

Bir bireyin kişiliğinin çevre ya da kalıtımın sonucu olup olmadığı kişilik araştırmalarında eski bir tartışmadır. Kişilik doğumdan önce belirlenmiş mi yoksa bireyin çevresiyle etkileşiminin bir sonucu mu olduğu konusunda kesin bir kanıt bulunmamaktadır. Kişilik çevre ve kalıtımın etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Günümüzde, üçüncü bir faktör olarak ortaya çıkan "durumsal koşullar" önem

kazanmaya devam etmektedir. Yetişkin bir bireyin kişiliğinin, durumsal şartların moderatörlüğünde kalıtım ve çevresel şartların her ikisi sonucu oluştuğu düşünülmektedir (Johnson, 1986).

Kişiliği oluşturan faktörlerin neler olduğu sorusuna, kişiliği oluşturan bir çok değişken olduğu ve her bir kurama göre bu değişkenlerin sayısı ve önemi değiştiği için, açık bir cevap vermek zordur. Buna rağmen kişilikle ilgilenen bilimciler bireyin biyofizyolojik yapısı, grup üyeliği, rol davranışları ve içinde bulunduğu sosyal statüsünün kişiliğinin oluşumunda önemli rol oynadığı düşüncesinde hemfikirdir. Başka bir ifadeyle bu değişkenler, kişilik denilen olguyu ortaya çıkarmada, kişiler arası farklılıkların ortaya çıkmasında önemli etken durumundadırlar(Erdoğan, 2007).

Bazı kişilik özelliklerinin büyük ölçüde deneyime dayalı olarak öğrenilmiş gibi görünüyorken, bazıları da güçlü bir genetik bileşime sahipmiş gibi görülmektedir. Bir kısım davranış uzmanları kişiliğin oluşumunda çevresel faktörlerin etkisinin kalıttan daha etkili olduğuna inanmaktayken (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001), ikizlerin kişiliğinde yapılan araştırmalar kişiliğin oluşmasında genetik etkilerin uzmanların inandıklarından daha fazla rol oynayabileceğini göstermiştir. Bu konuda yapılan araştırmaların birçoğunda kişilik özelliklerinin %50-55'inin kalıtsal olduğu ileri sürülmüştür (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001; Digman, 1990).

Literatür kişiliğin oluşumunda özellikle ailenin önemini, ailenin çocuğa karşı davranışlarını vurgulamıştır. Ancak olasılıkla aile uygulamaları kalıtsal etkilerle karışmış durumdadır(Digman, 1990).

### **2.1.2. Kişilik ve Örgütsel Davranış**

Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler ışığında, kişiliğin bireyin davranışlarına yön veren önemli bir etken olduğu ve bu bağlamda örgütsel performans ve çalışanların tutumları ile ilişkili olduğu söylenebilir (Korkmaz, 2006).

FFM boyutlarından duygusal denge ve sorumluluk ile performansı etkileyen işle ilgili tutumlar arasında bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin iş doyumu ile bu boyutlar arasında ilişki vardır (Barrick ve Mount, 2009).

Kişilik ve iş performansı arasındaki köklü ve önemli bağlantılar, kişiliğin örgütsel davranışı etkilediğinin açık bir örneğidir. Kişilik takım performansını üç



şekilde etkilemektedir. İlki, bazı insanlar diğerlerinden daha iyi takım oyuncularındır. Özellikle, FFM (Beş faktör modeli) boyutlarından duygusal denge ve uyumlulukta yüksek puan alan kişiler iyi takım oyuncularındır. Onlar bir takımın üyesi olarak çalışmaktan, diğer insanlarda onlarla çalışmaktan hoşlanmaktadır. Bunun tersine duygusal denge ve uyumluluk boyutlarında düşük puana sahip olan bireyler ise iyi birer takım oyuncusu değildirler. Onlar huysuz, ne yapacağı belli olmayan, bağımsız, geleneksel kurallara ve standartlara uymayan bireylerdir. İkinci olarak dışadönüklük ve sorumluluk, Holland altıgeni ile çalışan iki kişilik tipidir. Girişimci ve sosyal tipler dışadönükken, gerçekçi ve araştırmacı tipler içedönüktür. Geleneksel tiplerin sorumluluk boyutunda puanları yüksektir. Böylece her bir Holland tipi, dışadönüklük ve sorumluluğun yegane bir karışımıdır. Burada önemli nokta bireyin bir takımın üyesi olarak etkili bir şekilde çalışmasıdır. Örneğin orduda neredeyse her çalışma grubu gerçekçi bir takımdır. Buradaki bireyler içedönük ve uyumlu olmalıdır. Dışadönük, geleneksel standartlara uymayan insanların performansı bu tür takımlarda zayıftır. Oysa farklı takım tiplerinde performansa olanak tanıyan bir dizi kişilik özelliği bulunmaktadır. Üçüncü olarak kişiliğin takım performansına etkisi, takım liderinin kişiliği ile ilgilidir. Yetersiz yöneticilerin bir takım oluşturamamasının nedenlerinden birçoğu, yöneticinin kişiliğindeki temel eksikliklerden kaynaklanmaktadır (Hogan, 2004).

Sorumluluk ve duygusal denge hemen hemen bütün iş ortamlarıyla ilişkili görünmesine rağmen, diğer FFM (Beş Faktör Modeli) özellikleri sadece özel iş çıktıları için ya da özel iş bağlamlarındaki davranışla ilişkili olması olasıdır. (Stewart ve Barrick, 2004)

Bununla beraber, örgütsel davranışın oluşması konusunda ilginç bir şekilde durumsal değişkenler çok popüler olmuştur, öyle ki bazı sosyal bilimciler davranışın temelde dışsal şartlar tarafından belirlendiği tartışması yerine, kişilik kavramını tamamen reddetmektedir. Hala çoğu sosyal bilimci kişilik özelliklerinin var olduğuna ve bu özelliklerin farklı ortamlarda olduğu gibi zaman içinde de tutarlılık gösteren insan davranışlarına rehberlik ettiğine inanmaktadır. Gerçekte örgütsel davranış alanındaki pek çok uzman örgütsel davranışın belirlenmesinde kişi ve durumun her ikisinin de rol oynadığını düşünmektedir. Diğer bir deyişle davranış genellikle durumun doğası ve bir

bireyin bilgi yetenek, beceri ve kişilik gibi özelliklerinin sonucudur(Greenberg ve Baron, 2000).



Greenberg J. ve Baron R. A. (2000) Behavior in Organizations

### Şekil 2.1. Örgütsel Davranışın Oluşumu

Farklı mesleki guruplarda (profesyoneller, polisler, yöneticiler, satış elemanları, nitelikli işçiler), performans ölçeklerinin farklı türlerinin kullanıldığı (personel kayıtları, öğretim programları boyunca performans, yönetici ve diğerleri tarafından bir bireyin performansının oylanması gibi) ve katılımcıların Avrupa Ekonomik Topluluğu'ndaki farklı ülkelerden oluştuğu araştırmalarda, tüm bu farklılıklara rağmen, sonuçlar beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk ve duygusal denge, bütün mesleki guruplarda ve bütün performans ölçeklerinde yüksek performansla ilişkili olduğunu göstermiştir(Greenberg ve Baron, 2000). Argano (2012) liderlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasında önemli ilişkiler bulmuştur. Judge, Heller, Mount'un (2002) beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik, sorumluluk boyutunun iş doyumuyla ilişkili olduğunu ifade etmesine rağmen, Raja (2004) çalışmasında bu değişkenler arasında bir ilişki bulamamış fakat dışadönüklük ile iş doyumunu arasında bir ilişki bulmuştur. Yapılan meta analizi çalışmaları sorumluluğun iş performansı ile ilişkili olduğu belirlenmiş, uyumluluğun ise örgütle ilgili tutum ve davranışlarla ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Bu rağmen Raja (2004) uyumluluk ile iş doyumunu arasında tutarlı bir ilişki bulmuştur. Hogan (2004)'e göre örgütsel davranış ve dinamiklerin her

yönü kişilikle ilişkilidir, örgütsel teorideki ana konu örgütsel etkililikle ilgilidir. Örgütsel etkililik liderliğin bir fonksiyonu, liderlik ise kişiliğin bir fonksiyonudur.

### 2.1.3. Kişilik Özellikleri (Özellikler Teorisi)

Kişiler gelişme, bilinç, öğrenme, hatırlama, düşünme, güdülenme, duygu gibi biyolojik ve psikolojik işlemlerde temelde benzerdirler. Fakat başka yönlerden birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Her insan kendisini eşsiz kılan yetenek örüntülerine, inançlara, davranışlara, güdülenmelere, duygulara ve kişisel özelliklere sahiptir (Smith ve diğerleri, 2003).

Kişilik özellikleri fikri, insan dilinin kendisi kadar eski olabilir. Milattan önce 4.yüzyılda Aristo, ahlak ve ahlaksızlığın anahtar belirleyicileri olarak kibir, alçak gönüllülük ve korkaklık gibi eğilimleri görmüştür. O, aynı zamanda bu özelliklerin her birinin eksikliği, fazlalığı ve orta düzeyde oluşuna istinaden çoğu kez bu eğilimlerdeki bireysel farklılıkları tanımlamıştır(Matthews, Deary, Whiteman, 2009).

Özellik yaklaşımı kişiliğin açık bir şekilde ölçülebilir, işlevselleştirilebilir, tanımlanabilir bir şey olduğu bakış açısından geliştirilmiştir. Özellikler, hayatı boyunca bir kişinin düşünce ve davranışlarını karakterize eden biyolojik, psikolojik ve sosyal etkilerin bir birleşimini ifade etmektedir(Clegg, Kornberger ve Pitsis, 2005).

Kişilik özellikleri ya da boyutlarının çeşitliliği ve sayısının enginliği hayret vericidir. Kişilik özellikleri terimi, kişiliğin temel bileşenleri ile ilgilidir. Kişilik araştırmacıları yıllar boyunca abartısız, binlerce özellik belirlemişlerdir. Özellik isimleri bireylerin birbirlerini tanımlamak için kullandıkları terimleri temsil etmektedir. Bununla beraber terimlerin yüzlerce ya da binlercesini içeren bir liste hem pratiksel açıdan bireysel farklılıkları tanımlama konusunda, hem de bilimsel açıdan kişilik profilinin anlaşılmasında pek kullanışlı değildir. Bu özelliklerin kullanışlı hale gelmesi için küçük bir faktör ya da kavram dizisine indirgenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Son araştırmalar bunu yapmayı başararak, bir kişiliği tanımlamak için kullanılabilir birkaç genel faktör belirlenmiştir (Hellriegel ve Slocum, 2008).

Özelliklerde bilimsel araştırmanın başlaması için gerekli olan üç bileşim olan sistematik bilgi toplama, veri analizi için gerekli istatistiksel teknikler ve test edilebilir kuramların gelişmesi gibi öncüller yirminci yüzyılın başlarında bir araya gelmiştir. Yine

korelasyonun yeni teknikleri ve sonrasında faktör analizi çok önemli bir role sahip olmuştur. Faktör analizi bilinmiyorken, çok sayıdaki özellik terimlerini ( Baymur (1972) İngilizcede yapılan araştırmaların yirmi binin üzerinde kişilik özelliği bulunduğunu ifade etmiştir.) kullanılışlı bir dizi geniş boyuta indirgemek için herhangi bir objektif yöntem bulunmuyordu. Hollandalı psikologlar Heyans ve Wiersma (1906) gibi deneysel kişilik araştırmasının öncülleri 1906 ve 1909 arasındaki bir dizi makalelerinde çok sayıda denek için karakter değerlendirmeleri yaparak, daha küçük faktör ya da boyutlara ulaşmak için bir denemede bulunmuşlardır. Bu çalışmanın sonucunda, kavramsal olarak faktör analiziyle ilgili olan kullandıkları istatistiksel metot sonucu üç boyuta ulaşmışlardır. Spearman'ın genel zekâyı keşfeden ve faktör analizinin ilkel bir şeklini tanıtan çığır açıcı zihinsel yetenek çalışmasından sonra, karakter analizi için onun denetiminde benzer teknikler kullanılmıştır.(Matthews ve diğerleri, 2009).

Özellik yaklaşımı, kişilik psikolojisi tarihinde en etkili Amerikalı olan Allport (Hogan, 2004) ve Odbert (1936)'in insanları tanımlayabilecek bütün özellikleri araştırdığında popüler olmuştur. Bu araştırmacılar bunu yapmak için sözlüğe bakmaya karar verdiklerinde onsekiz bin kelime bulmuşlardır. Sonradan gelen psikologlar ise bu büyük listeyi belirli özellikler altında yoğunlaştırma ve azaltmanın bir yolunu aramışlardır. Bunun için en çok tercih edilen yöntem faktör analizi olmuştur (Clegg ve diğerleri, 2005).

Pek çok yazar, beş faktör modelinin formal başlangıcı olarak, Cattell'in doğal dil özellik terimlerinin indirgenmesinden ortaya çıkarılan "uygun kişilik özellikleri taksonomisi" bildirisini görmektedir. Modern beş faktör modelinin ortaya çıkmasına neden olan ikinci gelenek, özellikle psikolojik testlerin ana bileşenleri olarak nevroitiklik ve dışadönüklüğü belirleyen H.J. Eysenck'in çalışmasından ve anketlerin analiz edilmesinden gelmektedir. Costa ve McCrae bu boyutları deneyime açıklık olarak isimlendirdikleri yeni bir boyut eklemiştir (1980) ve sonrasında ise (1985, 1989) sorumluluk ve uyumluluğu ölçmek için ölçekler oluşturmuşlardır (McCrae ve John, 1992).

Özellik teorisi, kendimiz ve başkaları tarafından gözlemlenen davranışımızdaki tutarlılığın, içimizdeki bir yerde var olan gerçek nöropsişik yapılar tarafından meydana getirilmiş olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre günün birinde, sinir sistemini

inceleyen bilim insanları tarafından, en önemli nöropsişik yapılar keşfedilecektir ve biz onları belli bir mesafede standart kişilik ölçekleri ile ölçebiliriz. Kısaca özellik teorisinin üç iddiası vardır;

1-Özellikler gerçektir ve bizim içimizde bulunmaktadır.

2-Kişiliğimiz özellikler açısından tanımlanabilir.

3-Aksiyonlarımız özellikler açısından açıklanabilir (Hogan, 2004).

Yaygın olarak insanlar kişiliği özellikler açısından, ya da nispeten bir kişinin kararlı özellikleri açısından değerlendirmektedirler. Araştırmacılar herhangi bir özelliğin bilimsel olarak kanıtlanıp kanıtlanamayacağını araştırmışlardır. Kişilik özelliklerinin gündelik kavramları iki önemli varsayım oluşturur. İlki özellikler zamana karşı istikrarlıdır. İkincisi ise genellikle özelliklerin doğrudan davranışı etkilediği varsayımdır. Kişilik özelliklerinin yapısı farklı kültürlerde farklı insan grupları karşısında tutarlılık gösterir. Üstelik zaman karşısında da istikrarlıdır (Matthews ve diğerleri, 2009)

Mc Adams (1994)'e göre özelliklerdeki araştırmaların son 20 yıllık bir geçmişine bakıldığında, özellik kavramının kişilik tanımlarının güçlü bir meşru modu olarak, durumsal eleştiriden ortaya çıkmasının en az beş nedeni görülebilir (McAdams, 1995).

Bunlar ;

1-Özellikler sade bir dilsel kolaylıktan daha fazlasıdır.

2-Pek çok özellik kayda değer bir boylamsal tutarlılık göstermektedir.

3-Kümeleşme, özelliklerin davranışı çoğu kez oldukça iyi tahmin ettiğini göstermektedir.

4- Durumsal etkiler, çoğunlukla özellik etkilerinden daha güçlü değildir.

5-Özellik psikologları büyük beşli etrafında toplanmıştır.

### **2.1.3.1. Büyük Beşli (Beş Faktör Kişilik Özellikleri )**

Beş faktör modelinin geliştirilmesi, özellik teriminin bir taksonomisini sağladığından dolayı kişilik psikolojisi tarihinde önemli bir olaydır (Hogan, 2004).

Uzun yıllar ana kişilik faktörlerinin sayısı ve doğası konusunda ilgili hatırı sayılır ölçüde tartışma yapılmıştır. Bununla beraber son yıllarda kişiliğin, yaygın olarak büyük

beşli olarak isimlendirilen beş ana faktörden oluştuğu konusunda, gittikçe gelişen bir fikir birliği oluşmuştur. Faktörlerin her biri çok sayıda belirli özellikten oluşmaktadır. Beş ana faktörün belirmesinde Goldberg(1981)'in araştırması etkili olmakla beraber, büyük beşlinin ortaya çıkmasında en etkili kuramcılar McCrae ve Costa (1985) olmuştur. Bu kuramcıların yaklaşımlarına göre kişiliği oluşturan beş ana faktör duygusal denge, dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık olarak belirlenmiştir (Eysenck, 2005; Daft, 2000; Costa ve McCrae, 1992). Büyük beşli olarak isimlendirilen boyutların kişiliğin büyük bir kısmını kapsadığı konusunda özellik araştırmacılarının birçoğu hem fikirdir (Ozer ve Raise, 1994). Birçok dilde beş faktör kişilik envanterinin genellenebilirliğine ilişkin veriler elde edilmiştir. Kanada, Finlandiya, Polonya ve Almanya' da yürütülen çalışmalarda beş faktör modelini destekleyen bulgular elde edilmiştir (Somer, Korkmaz, Tatar, 2002).

Duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluktan oluşan bu beş faktör, kendini değerlendirme ve raporlama yöntemine, çocuk ve yetişkin çalışmalarına, kuramsal olarak çok çeşitli anketlere dayalı olarak ortaya çıkarılmıştır (Costa, McCrae, Dye, 1991).

Bu 5 boyut ve genel olarak ifade edilen özellikleri aşağıda sıralanmıştır; (Korkmaz, 2006; Daft, 2000; Clegg ve diğerleri, 2005; Greenberg ve Baron, 2000; Bacanlı, İlhan, Aslan, 2009; Somer, Korkmaz, Tatar, 2002; Goldberg,1992; Costa, McCrae, Dye,1991; Hellriegel ve Slocum, 2008)

#### **2.1.3.1.1. Dışadönüklük**

Bir kişinin hangi ölçüde başkaları ile arkadaşlık kurmaya çalıştığı, o kişinin dışadönüklük derecesin göstergesidir. Bireyin kişiler arası ilişkilerde atak, delidolu, öne çıkan, canlı, coşkulu, baskın, belirgin, neşeli, etkili, enerji dolu, insanlarla beraberlikten zevk alan, rahat, olumlu, sokulgan, konuşkan, iddialı, sıklıkla pozitif duygularla karşılaşan, sosyal, kendine güvenen kişilik özelliklerine sahip olma durumlarıdır. Bu durumun tersi olarak ürkek, silik, durgun, arka planda kalan, etkisiz, tedbirli, şatafatsız, uyuşuk, donuk, dikkat çekmeyen, neşesiz, sessiz, çekingen, yalnızlığı tercih etme durumları ise bu özellikten uzaklaşmayı belirtir. Bu kişilik özelliği baskın olan insanlar, grup içindeki diğer bireylerle kolay iletişim kurarlar, girişken ve sosyal bir yapıya sahiptir, dış dünyaya açıktırlar. Temel belirleyici özelliği baskınlık ve aktivite olarak

görülen dışadönüklük boyutu, insanlarla birlikte olmayı ve eğlenceyi sevme, liderlik, güç, istekli olma ve arkadaşça davranma gibi özellikleri kapsamaktadır. Dışadönükler başkaları ile konuşmada rahattırlar, bir grupta çekinmeden konuşurlar. Daha az sosyal bireyler ise içedönük olarak adlandırılırlar. Sosyal katılımlarının eksik olması utangaçlık olarak yorumlanmamalıdır, içedönükler daha az uyarıma, enerjilerini toplamak için daha fazla yalnızlığa ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırmalar sosyal bireylerin daha az sosyal olanlara göre performanslarının daha yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu bireylerin, üst yönetim pozisyonları, satış ve pazarlama gibi olumlu kişilerarası becerileri gerektiren yönetimsel pozisyonlardan hoşlanması daha olasıdır.

#### **2.1.3.1.2. Uyumluluk (Yumuşak başlılık, geçimlilik)**

Uyumluluk öncelikle dışadönüklük gibi bir kişilerarası davranış boyutudur. Bir kişinin başkaları ile iyi geçinme yeteneğidir. Bu bireyler diğerleri ile iyi geçinmeye değer verirler, insan doğası hakkında iyimser bir görüşe sahiptirler. Onlar insanların esasında dürüst, hoşgörülü ve güvenilir olduğuna inanmaktadırlar. Bu kişilik özelliği baskın olan insanlar yumuşak başlı, çıkarları uzlaştırmaya istekli, hoşgörülü, fedakâr, affedici, alçak gönüllü, arkadaş canlısı, uzlaşmacı, itaatli, birlikte çalışmayı seven, güven verici ve yumuşak kalpli, iyi huylu, işbirlikçi, merhametli, nazik, ince, saygılı, esnek, açık kalpli yardımsever, anlayışlılık gibi kişilik özelliklerine sahiptirler. Belirtilen özelliklerin tersi olan rekabetçi, başkaları ile iyi geçinmeyi önemsemeyen, diğerlerine yardım etme ihtimali olmayan, çabuk ve kolay sinirlenen, inatçı, kibirli, kindar, kayıtsız, bencil, hoşgörüsüz, merhametsiz, işbirliği yapmayan, kötü huylu, soğuk, saldırgan olma durumları ise bu özellikten uzaklaşmayı belirtir. Geçimli olan kişiler yönetici olduklarında genellikle astlarını daha iyi motive eder ve onlarla iyi iletişim kurarlar. Bu boyutta baskın olan kişiler başkalarını seven, verici olan, sosyal ilgisi olan insanlar olarak ön plana çıkmaktadırlar. Bu özelliğin yüksek olduğu insanlar iş arkadaşları ile yakın ilişkiler kurma ve geliştirmede daha iyidirler. Bu özelliği düşük insanların çalıştığı işyerindeki insanlarla sıcak ve samimi ilişkiler kurması pek mümkün değildir.

Uyumluluk aynı zamanda özeleştiriyi etkiler, yaşam felsefesinin ve sosyal davranışların şekillenmesine yardımcı olur.

### **2.1.3.1.3. Sorumluluk**

İç disiplin, sorumlu davranma, davranışımızı yönlendirme ile ilgilidir. Bu kişilik özelliği baskın olan insanlar başarı yönelimli, disiplinli, hazırlıklı, gayretli, hırslı, azimli, yeterli, titiz, görevşinas, öz disiplinli, tedbirli, dikkatli ve temkinli, ısrarlı, çalışkan, düzenli, güvenilir ve sorumludurlar. Hiyerarşik yapı içerisindeki her türlü görevlerde amaçlara odaklanma ve başarılı olma olasılıkları yüksektir. Bu özelliklerin tersi olan sorumsuz, gayretsiz, hırslı olmama, düşük risk alma, düzensizlik, tembellik, düşüncesizlik, dikkatsizlik ise bu özellikten uzaklaşmayı gösterir. Bu boyut proaktif ve engelleyici yönü olmak üzere iki açıdan değerlendirilmektedir. İşe bağlanma ve başarı gereksinimi sorumluluk boyutunun proaktif yönünde görülürken, ahlaki titizlik ve ihtiyatlılık, engelleyici yanında görülmektedir. Bir kaç şeyi iyi yapmaya odaklandıklarından dolayı daha düzenli ve mükemmel olma eğilimindedirler. Bu özelliği düşük olan bireyler, daha geniş bir amaçlar dizisine sahiptirler, sonuç olarak daha düzensiz ve daha az mükemmel olma eğilimindedirler. Araştırmalar sorumluluk boyutunda yüksek bireylerin performansının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

### **2.1.3.1.4. Duygusal denge**

Bu kişilik özelliği baskın olan insanlar sabırlı, rahat, sakin, iyimser, kaygısız, huzurlu, tutarlı, halinden memnun, kalıcı olumsuz duygulardan uzak, kızgınlığını göstermede yavaş, kişiler arası ilişkilerinde güvenli, krizleri iyi yöneten, dengeli, esnek ve kendine güvenlidirler. Bu özelliklerin tersi olan sabırsız, kişilerarası ilişkilerde güvensiz, kötümser, huzursuz, gergin, tepkili, aşırı ruhsal dalgalanmalar yaşayan, kolay heyecanlanan, kaygılı, sinirli, kendine acıyan, depresif ve güvensiz olma durumları ise bu özellikten uzaklaştığını, yani nörotisizm olarakta adlandırılmakta olan duygusal dengesizliğe yönelimi işaret etmektedir. Duygusal dengeye sahip olmayan bireylerden oluşan takımlar genellikle, duygusal dengeye sahip olan bireylerin oluşturduğu takımlardan nispeten daha az yaratıcı fikir ortaya atarlar. Duygusal dengeye sahip yöneticiler, bu boyutta düşük olan yöneticilere göre, başkalarını yönetme stresinin üstesinden gelmede daha iyidir.

### **2.1.3.1.5. Deneyime açıklık**

Hayal gücü ve yaratıcılık olarak tanımlanır. Bu kişilik özelliği baskın olan insanlar yeni fikirleri dinlemeye istekli, parlak bir hayal gücü olan, farklılığı



alışlagelmişe tercih eden, bağımsız, analitik, karmaşık, liberal, geleneksel olmayan, değişikliği seven, yeni ilişkilere açık, açık fikirli, meraklı, cesur, artistik, sanatsal duyarlılığa sahip, farklı şeyler ortaya koyan, ilgileri geniştir. Bu özellikleri tersi olan ilgileri dar, alışılmış, meraksız, dar görüşlü, yeni ilişkilere kapalı, hayal gücü zayıf, sanata ilgisiz, tutucu olmak ise bu özellikten uzaklaşıldığını göstermektedir. Bu özelliği düşük insanlar yeni fikirlere ve fikir alışverişine daha az açıktır. Bu faktör diğerlerine göre üzerinde görüş birliğinin en az olduğu, farkı araştırmacılar tarafından farklı isimlendirilen bir faktördür. Bu boyutu yüksek puan alan kişiler yaratıcı ve geniş bir ilgi alanına sahip olma eğilimindedirler. Deneyime açıklık boyutunda yüksek olan liderlerin farklı görüş noktalarına sahip olan diğerlerini dinlemeye isteklilikleri ve yeni durumlara uyum sağlama yeteneklerinden dolayı, performansları daha yüksek olma eğilimindedir.

## **2.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Kerimoğlu (1983) "Kekeme Çocukların ve Ana babalarının Kişilik Özellikleri Üzerinde Karşılaştırmalı bir Çalışma" konulu doktora çalışmasında, kekeme çocukların ana babalarının ve kontrol grubundaki ana babaların kişilik özellikleri arasında önemli bir farklılık bulamamıştır.

Akbaba (1988) "Ana-Baba Tutumlarının Bazı Kişilik Özellikleri Üzerine Etkisi" konulu yüksek lisans tezinde demokratik ana baba tutumu ile olumlu benlik tasarımı arasında pozitif, olumsuz benlik tasarımı arasında negatif ilişki, otoriter ve ilgisiz ana baba tutumuyla olumlu benlik tasarımı arasında negatif, olumsuz benlik tasarımıyla pozitif ilişki bulmuştur.

Aktaş (2001) " Bir Kamu Kuruluşunun Üst Düzey Yöneticilerinin İş Stresi Ve Kişilik Özellikleri" konulu çalışmasında üst düzey yöneticilerin büyük bir bölümünün A tipi kişilik özelliği gösterdiği ve yüksek iş stresi düzeyinde olduğunu, yöneticilerin kişilik özelliği ile stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Sarıtaş (1997) "Yönetimde Kişilik Faktörü" konulu çalışmasında kişilik kavramını irdelemekte, kişiliği oluşturan faktörlerin dayandığı temelleri açıklamakta ve bu faktörlerin kişiliğin oluşumunda, gelişimindeki etkisi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca kişiliği oluşturan faktörlerin yönetici davranışlarını nasıl etkilediği ve yönetici davranışlarıyla kişilik arasındaki ilişkiler tartışılmaktadır.

Çemberci (2003)'nin eğitim yöneticilerinin liderlik davranışı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelenen çalışmada;

Resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin kişilik özelliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı, başarıma, başatlık, sebat ve ideal benlik kişilik özellikleri özel okul yöneticilerinde, resmi okullardaki yöneticilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Kamu eğitim kurumlarında görevli olan eğitim yöneticilerinin ilgi görme ve kadınsı özellikler alt boyutlarında puan ortalamaları özel eğitim kurumu yöneticilerine göre anlamlı bir şekilde yüksektir.

Eğitim yöneticilerinin yapıyı kurma alt boyutunda yönetici liderlik davranışları ile başarıma, sebat, ideal benlik arasında aynı yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Eğitim yöneticilerinin anlayış gösterme alt boyutunda yönetici liderlik davranışları ile başarıma, başatlık, sebat, duyguları anlama, askeri liderlik kişilik özellikleri arasında aynı yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları genel puanı ile başarıma, başatlık, sebat, özgüven, ideal benlik, askeri liderlik arasında aynı yönde, kendini suçlama kişilik özelliği ile ters yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Erdoğan (2006)'un yönetici kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi konu edindiği 274 okul yöneticisi arasında yapmış olduğu çalışmada kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılığın boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygusal bağlılığın, ideal benlik ile aynı yönde, saldırganlıkla ters yönde ilişki gösterdiği; ilgi görme ile devam bağlılığı arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yakut (2006)'un "Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı 38 eğitim yöneticisi, 342 öğretmen arasında yapmış olduğu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Askeri liderlik, kişisel uyum, şefkat ve gösteriş, eğitim yöneticilerinin öndegelen kişilik özellikleridir. Yakınlık, bağımsızlık, değişiklik ve oto kontrol ise eğitim yöneticilerinde diğer özelliklere oranla daha geri planda olan özellikler arasındadır.

Başarma, başatlık, sebat, gösteriş, ideal benlik, erkeksi ve kadınsı özelliklere sahip yöneticilerin daha görev odaklı oldukları düşünülebilir.

Yakınlık ve ilgi görme özellikleri yöneticileri görev odaklılıktan uzaklaştırmaktadır.

Başarma, sebat, düzen, duyguları anlama, gösteriş, ideal benlik ve kadınsı özelliklere sahip yöneticilerin daha insana yönelik oldukları düşünülebilir.

Başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, gösteriş, ideal benlik, erkeksi ve kadınsı özelliklerin eğitim yöneticilerinin ayırt edici özellikleri olduğu söylenebilir.

Yakınlık ve ilgi görme özellikleri ise yöneticilerin liderlik davranışlarını zayıflatmaktadır

Oğuz (2007)'un okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetim stili tercihleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı, 44 ilköğretim okulu müdürü arasında yapmış olduğu çalışmada;

Okul yöneticilerinin baskınlık ve canlılık kişilik özellikleri ile tümleştirme stili arasında aynı yönde, ketumluk ile tümleştirme stili arasında ters yönde,

Duyarlılık kişilik özelliği ile kaçınma stili arasında aynı yönde, değişime açıklık kişilik özelliği ile kaçınma stili arasında ters yönlü,

Canlılık kişilik özelliği uzlaşma stili arasında aynı yönde, strese tolerans kişilik özelliği ile kaçınma stili arasında ters yönlü,

Dışadönüklük ile tümleştirme stili ve endişe düzeyi ile hükmetme arasında aynı yönde, bağımsızlık ile kaçınma stili arasında ters yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Buna karşın 16 PF global faktör kişilik özellikleri ile uzlaşma, ödünverme, hükmetme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çeribaş (2007)'in beş faktör kişilik özellikleri kuramına göre yöneticilerin kişilik özellikleri ile iş etiği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmada;

Kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutu ile işletmelere karşı sosyal sorumluluk

ve topluma karşı sosyal sorumluluk anlayışı, duygusal tutarlılık boyutu ile işletmelere karşı sosyal sorumluluk anlayışı, deneyime açıklık boyutu ile işletmelere karşı sosyal sorumluluk ve iş ahlakı arasında negatif yönlü bir ilişki belirlemiştir.

Yönetici kişilik özelliklerinden dışadönüklük boyutu ile iş etiğinin alt boyutlarından iş ahlakı, işletmelere ve topluma karşı sosyal sorumluluk anlayışı arasında, uyumluluk boyutu ile iş etiği arasında bir ilişki bulamamıştır.

Kentsu (2007)'nin okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin örgütsel etik üzerine etkisini araştırdığı 200 eğitim yöneticisi arasında yapmış olduğu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Etik ölçeğinin hoşgörü alt boyutuyla kişilik özellikleri alt boyutlarından sebat ve özgüven arasında ters yönlü, ilgi ve kendini suçlama arasında aynı yönde anlamlı ilişkiler vardır.

Etik ölçeğinin adalet alt boyutuyla kişilik özellikleri alt boyutlarından ilgi ve kendini suçlama arasında aynı yönde, erkeksilik ve özgüven arasında ters yönde ilişkiler bulunmuştur.

Etik ölçeğinin dürüstlük alt boyutuyla kişilik özellikleri alt boyutlarından kendini suçlama arasında aynı yönde ilişki vardır.

Etik ölçeğinin sorumluluk alt boyutuyla kişilik özellikleri alt boyutlarından başarıma, sebat, düzen, ilgi, kendini suçlama, özgüven arasında aynı yönde, yakınlık ve bağımsızlık arasında ters yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Sağlam (2008)'ın "Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarıyla Kişilik Yapıları Arasındaki İlişki" başlıklı 304 eğitim yöneticisi arasında uyguladığı yüksek lisans çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Okullardaki eğitim yöneticilerinin kişilik yapıları ile liderlik stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul yöneticilerinin 'M+' (içe dönük, dalgın, yaratıcı), 'O+' (kendine güvensiz, endiseli) ve 'Q4+' (gergin, kolayca kızdırılabilir, kaygılı) kişilik özellikleri ile etkileşimci liderlik stili arasında ters yönlü bir ilişki vardır.

Veriler 'Laissez Faire' liderlik stili açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin 'L+' (süphecici, kıskanç, sert huylu), 'M+' (içe dönük, dalgın, yaratıcı), 'O+' (kendine

güvensiz, endiseli), 'Q2+' (kendine yeterli, otonom) ve 'Q4+' (gergin,kolayca kızdırılabilir, kaygılı) kişilik özellikleri ile Laissez Faire liderlik stili arasında aynı yönde bir ilişki bulunmuştur.

Okul yöneticilerinde 'A+' (sosyal, uyumlu, sıcak), 'C+'(duygusal kararlılık, sakin), 'E+' (dominant, kavgacı, sert), 'G+' (kararlı, sorumlu, olgun), 'H+' (maceracı, dışadönük, gözüpek), 'Q1+' (değişikliğe açık, radikal) ve 'Q3+'(görüşlerine güvensiz, kontrolsüz) kişilik özellikleri ile Laissez Faire liderlik stili arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Okul yöneticilerinde 'A+' (sosyal, uyumlu, sıcak), 'C+' (duygusal kararlılık, sakin), '+E' (dominant, kavgacı, sert), 'F+' (konuşkan, neşeli, uyanık), 'G+' (kararlı, sorumlu,olgun), 'H+' (maceracı, dışadönük, gözü pek), 'Q1+' (değişikliğe açık, radikal) ve 'Q3+'(görüşlerine güvensiz, kontrolsüz) kişilik özellikleri ile dönüşümcü liderlik sergileme düzeyleri arasında aynı yönde ilişkiler bulunmuştur.

Diğer taraftan okul yöneticilerinde 'L+' (şüpheli, kıskanç, sert huylu), 'M+' (içe dönük, dalgın, yaratıcı), 'O+' (kendine güvensiz, endişeli), 'Q2+'(kendine yeterli, otonom) ve 'Q4+' (gergin, kolayca kızdırılabilir, kaygılı) kişilik özellikleri ile dönüşümcü liderlik sergileme düzeyleri arasında ters yönde bir ilişki vardır.

Aksoy (2009)'un okul yöneticileri ve öğretmenlerin kişilik özellikleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkiyi konu edinen, 311 öğretmen ve okul yöneticisi ile yapılmış çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

A tipi davranış alt faktörleri ile işe verilen önem ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki görülmektedir.

İşe verilen önem ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik arasında aynı yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Hıza verilen önem ile tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarısızlık arasında anlamlı ters yönlü bir ilişki vardır. Hıza verilen önem azaldıkça kişisel başarısızlık artmaktadır.

Sosyal etkilerden uzaklaşma ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki görülmektedir. Sosyal etkilerden uzaklaştıkça duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik artmaktadır.

Zamana verilen önem ile tükenmişlik alt boyutlarından kişisel başarısızlık arasında anlamlı ters yönlü bir ilişki vardır. Zamana verilen önem azaldıkça kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişlik artmaktadır.

Üngören (2011)' in Cloninger'in psikobiyolojik kişilik kuramı çerçevesinde mizaç ve karakter özelliklerini ortaya çıkaran envanterini kullandığı, yöneticilerin kişilik özellikleri ile karar verme stillerinin, örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan doktora çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Yöneticilerin kişilik özelliklerinin departman çalışanlarının örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri gibi örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için uygulanan CHAİD analizi ile diskriminant analizinden, yöneticilerin mizaç ve karakter özelliklerine göre örgütsel sonuçların istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre yöneticilerin, ödül bağımlılığı, sebat etme mizaç özellikleri ile kendini yönetme, işbirliğine yatkınlık ve kendine aşma karakter özelliklerinin yüksek oluşu ve yenilik arayışı, zarardan kaçınma mizaç özelliklerinin düşük oluşu, beraberinde çok olumlu ve olumsuz örgütsel sonuçları getirmektedir. Yöneticilerin, ödül bağımlılığı, sebat etme mizaç özellikleri ile kendini yönetme, işbirliğine yatkınlık ve kendine aşma karakter özelliklerinin düşük oluşu ve yenilik arayışı, zarardan kaçınma mizaç özelliklerinin yüksek oluşu, beraberinde olumsuz örgütsel sonuçları getirmektedir.

Sebat etme mizaç özelliği ile kendini yönetme işbirliğine yatkınlık karakter boyutları puanlarının yüksek olması; yenilik arayışı, zarardan kaçınma ve ödül bağımlılığı mizaç özellikleri puanının düşük oluşu beraberinde rasyonel karar verme stili puanının yüksek olmasını sağlamaktadır.

Oral (2013)'ın 82 ilaç firması yöneticisi arasında yapmış olduğu, kişilik tarzlarıyla liderlik davranışları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir;

Başarının sonuç elde etmek olduğunu, performansın ölçülebilir olmasının gerekliliğini, aynı anda yapılan iş miktarının fazla olması gerektiğini, gelecek hazırlayacak işlerin yapılmasının doyum sağlayacağını ve hissedilen zaman baskısının

sık olduğunu düşünen yöneticilerin katılımcı / demokratik liderlik davranışlarına sahip olup aynı zamanda A tipi kişilik özellikleri gösterdikleri belirlenmiştir.

Çalışanlarına karşı nadiren saldırgan olduğunu, insanlara karşı son derece sabırlı davrandığını ve çalışma sırasında dinlenmeye çekilmenin gerekliliğini düşünen yöneticilerin katılımcı / demokratik liderlik davranışlarına sahip olup aynı zamanda B tipi kişilik özellikleri sergiledikleri ortaya çıkmaktadır.

Hem A hem de B Tipi kişilik özelliğine sahip olan yöneticilerin katılımcı-demokratik liderlik özelliği ortaya koyduğu görülmüştür.

Ayrıca yapılan diğer çalışmalarda kişilik özellikleri ile iş performansı (Yelboğa, 2006) ,müzakerecilik (Sığı, Ayanoglu ve Gemlik, 2010), lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik( Kaşlı ve Seymen, 2010), benimsenen insan çevre ilişkilerinin doğası (Tufan, 2010), üretkenlik karşıtı davranışlar (Ödemiş, 2011), ürün ve hizmetlerle ilgili algılanan risk (Deniz ve Erciş, 2008), mobbing davranışları (Zorlu, 2009), yaşam değerleri (Çalışkur, 2008), yabancılaşma (Tekin, 2012),iş başarısı(Gültekin, 2009), ikna taktikleri (Taşçı ve Eroğlu, 2007), sınıf yönetim becerileri (Komitoğlu, 2009) gibi bir çok değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kanada Concordia Üniversitesi'nden Raja (2004) beş faktöre bağlı olarak kişilik boyutları ile kişisel ve örgütsel çıktılar arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında ulaştığı sonuçlarda bazıları aşağıdaki gibidir;

İşin kapsamı beş faktör kişilik özellikleri ve iş doyumunu, iş stresi, iş performansı ve yaratıcılık arasında moderatör rolü oynamaktadır.

Kişilik özellikleri boyutlarından dışadönüklük ve uyumluluk iş doyumunda ana etkiye sahiptir, bu iş çıktısındaki varyansın % 7'sini açıklamaktadır.

Kişilik özellikleri boyutlarından sorumluluk ve duygusal dengesizlik ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Kişilik özellikleri boyutlarından sorumluluk, dışadönüklük, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık ile iş stresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, bu özellikler streste varyansın % 11'ini açıklamaktadır.

Sorumluluk ve dışadönüklük ile iş performansı arasında aynı yönde bir ilişki bulunmuştur, bu özellikler iş performansındaki varyansın % 2' sini açıklamaktadır. Diğer kişilik özellikleri doğrudan iş performansını etkilememektedir.

Sadece deneyime açıklık kişilik özelliği boyutu yaratıcılıkla ilişkilidir.

İş kapsamı kişiliğe göre iş çıktılarında daha büyük etkilere sahiptir.

O'Neil (2007) Lider etkililiğinin belirleyicileri olarak kişilik özellikleri ve karakter gücünü konu edindiği, ABD Harp Okulu'ndaki üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışmada lider etkililiğini tahmin etmede kişilik özellikleri ve değerlerin etkisini incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır;

Sorumluluk lider etkililiğinde en önemli belirleyici kişilik özellik olarak ortaya çıkmıştır.

Kişiliğin lider etkililiğinde önemli bir role sahip olduğu görülmüştür.

Kişilikteki farklılıkların bir beş faktöre dayalı ölçme aracıyla ölçüldüğünde, belirgin olarak ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.

Halder, Roy, Chakraborty (2010) tarafından yapılan Hindistan' da 600 üniversite öğrencisi arasında yapılan, kişilik özelliklerinin beş faktör kişilik özelliğine dayalı bir ölçekle ortaya çıkarıldığı, öğrencilerin bilgi araştırma davranışlarında kişilik özelliklerinin etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Bilgi araştırma davranışı ile dışadönüklük, açıklık, sorumluluk ile aynı yönde duygusal denge ile ters yönde bir ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin bilgiye gereksinimi ile dışadönüklük ve sorumluluk arasında aynı yönde bir ilişki vardır.

Öğrencilerin beş faktör kişilik özellikleri ile bilgiyi kullanma modu, çalışmada çeşitlilik, araştırmanın bilişsel doğası, kaynak kullanımı, memnuniyet ve algılanan engel düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiler vardır.

Al-Qaisy ve Khuffash (2012)'ın Ürdün Tafila Üniversitesinde 250 öğrenci arasında yapmış olduğu akademik başarı ve kişilik özellikleri konulu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;



Yüksek başarılı öğrenciler, düşük başarılı öğrencilere göre daha çok sempatik, cana yakın, uysal ve katılımcı bir doğaya sahiptirler.

B faktöründe erkek öğrencilerle bayanlar arasında önemli bir farklılık bulunmuştur. Yani bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul ve öğretime ilişkin kapasite açısından daha yüksek düzeyde oldukları bulunmuştur.

A,B,C kişilik faktörlerinde yüksek başarılı öğrencilerin daha fazla puan aldığı sonucuna varılmıştır.

Argano (2012)'nin New York ve New Jersey eyaletlerinde 50 lider arasında yaptığı, liderlerin kişilik özellikleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmada liderlerin kişilik özellikleri ile çalışanların örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle liderlerin kişiler arası duyarlık ve uyum sağlama kişilik özellikleri iş arkadaşlarının örgütsel bağlılık düzeylerini şekillendirmekte ve etkilemektedir.

### **2.3. Denetim Odağı**

Rotter tarafından ortaya atılan denetim odağı kavramı, kişilik alanında en fazla araştırılan yapılardan biridir. 1960' lardan beri, denetim odağıyla ilgili yüzlerce araştırma yapılmıştır ve konuya olan ilgi artarak devam etmektedir ( Leone ve Burns, 2000).

Hiriyappa (2009)'nın ifadesiyle denetim odağı bir bireyin olanların kendi kontrolünde ya da kendi kontrolünün dışında geliştiği ile ilgili inancını ifade etmektedir.

Rotter insan davranışını seçimlerin bir ürünü olarak görmektedir. Hangi seçim ve böylece hangi davranışın ortaya çıkacağı, kişinin belirli bir durumda belirli bir davranışın başarılı olacağı beklentisi ve pekiştiricilerin değerinin bir fonksiyonudur. Deneysel veya doğal durumlar, çeşitli davranış-pekiştiriciler dizisi için beklentilere yol açan işaretlerden oluşur. Bireyin bir durumu nasıl sınıflandırdığı, bu durumlarda önceki deneyimlerinin miktarı, önceki benzer durumları ne olarak algıladığına bağlıdır, bunların tümü, onun genelleştirilmiş beklentisidir (Phares, 1957).

Bireylerin kendi yaşamlarını denetleyebilme güçleri bakımından farklı olduklarını gözlemleyen Rotter (Baymur, 1972), sosyal öğrenme kuramı içerisinde tanımladığı denetim odağı kavramını, insanın hayatındaki olumlu ve olumsuz olayları

(ödül ve cezaları) belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yer olarak tanımlamıştır. Denetim odağı kavramının görgül araştırmalar sonucunda işlerlikte olan bir kişilik boyutu olarak ölçülüp değerlendirilebileceği kanıtlanmış ve bu yapı son yıllarda kişilik araştırmalarının önemli değişkenlerinden biri haline gelmiştir (Yeşilyaprak, 2004). Hellriegel ve Slocum (2008)'a göre denetim odağı tipik olarak, sorumluluk ile hareket etme, vicdanlılık, dürüstlük faktörünün bir parçasıdır.

### 2.3.1. İçsel ve Dışsal Denetim Odağı

Julian Rotter (1966), bireylerin kendilerine olan şeyler için sorumluluğu yükledikleri yerle ilgili olarak bir hayli farklı düşündüklerini ileri sürmüştür. İnsanların, davranışlarının sonuçlarının şans, kader ya da diğer güçlü odaklar tarafından kontrol edildiği yorumları, Rotter'in dışsal denetim odağı olarak isimlendirdiği inancı göstermektedir. İnsanlar davranışsal sonuçlar için kendi kişilik özellikleri ve davranışlarını sorumlu tutuyorlar ise bir içsel denetim odağına sahiptirler. Rotter (1966)'a göre bir pekiştirecin, bireyin sergilemiş olduğu bazı davranışları takiben ortaya çıkıp fakat birey tarafından tamamen kendi davranışlarından bağımsız olarak oluştuğu algılandığı zaman, genellikle şans, kader, tesadüf, diğer güçlerin kontrolü altında olarak ya da onu çevreleyen büyük karmaşık güçlerden dolayı kestirilemeyeceğine inanılır ve bu inanç dış denetim inancı olarak adlandırılır. Kişi olayı kendi davranışı ya da nispeten kalıcı kendi özelliklerine bağlı olarak ortaya çıktığını algıladığında ise bu inanç, içsel denetim odağı inancı olarak adlandırılır.

Bazı insanlar yaşamlarındaki olayların meydana gelmesinin ve önemsenen ödüllerin elde edilmesinin sadece şansa, talihe, kendi dışındaki olanlara ve insanlara bağlı olduğuna, insanların kendi kaderlerinin efendisi (belirleyicisi) olmadıklarına dair güçlü bir inanç geliştirmişlerdir, işte bu insanlardan daha çok dıştan denetimli diye bahsedilir, tam tersi bazıları da arayan bulur, ne ekersen onu biçersen, çalışan kazanır biçiminde, insanların iyi ya da kötü kendilerine olanlardan sorumlu oldukları, kendilerine olanları etkileyebilecekleri yönünde oldukça güçlü bir inanç sahibidirler, bu insanlardan ise içten denetimli diye bahsedilmektedir(Dönmez, 1984; Daft, 2000).

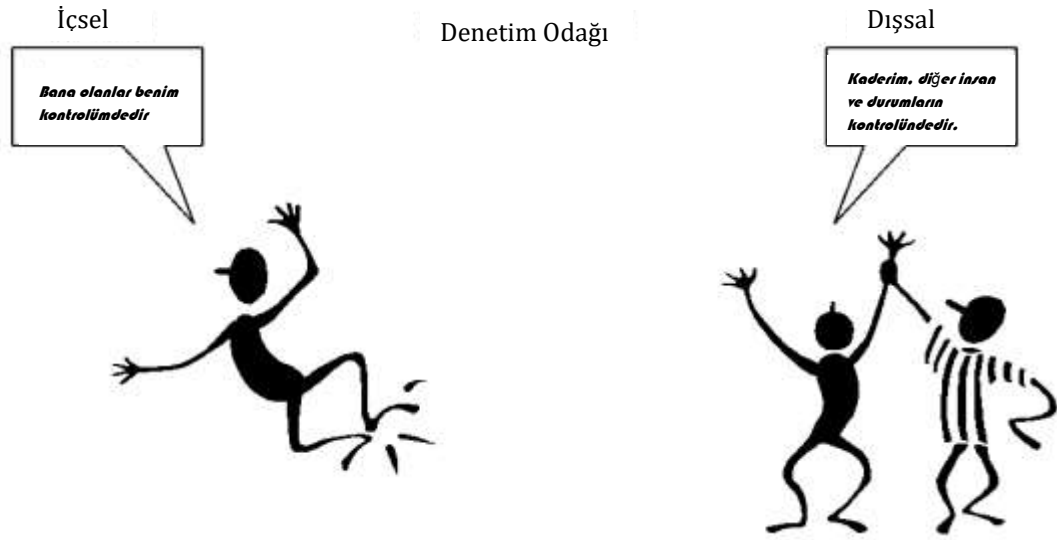
İnsanların bir kısmı kendilerine olabilecekleri kendilerinin kontrol edebileceğine inanmaktadır. Örneğin, çok çalışırsa bir şekilde karşılığını alacağına, tembellik yaparsa işten atılacağına inanmaları gibi. Yani her şey bireyin kontrolündedir. Bu inanca sahip

olan bireylere içsel kendilik kontrolü (iç denetim inancı) yüksek kişiler denmektedir. İçsel kendilik kontrolü inancının tersine, bazı insanlarda her işi kendi dışındaki faktörlere, şans ve kadere bağlamaktadırlar. Yani birey kendi başına gelen olaylarda kendisinin değil, şans ve kaderin önemli bir rol oynadığına inanır. Bu tip kişilere ise dışsal kendilik kontrollü (dış denetimli) kişiler denir. (Özkalp ve Kırel,2010)

Hellriegel ve Slocum (2008)'a göre yaşamlarındaki olayların tamamını olmasa da birçoğunu, öncelikle kendi davranış ve aksiyonlarının belirlediğine inanan insanlar yüksek içsel denetim odağına sahiptirler. Diğer taraftan kendilerine olanları öncelikle şans, kader ve diğer bireylerin belirlediğine inananlar ise yüksek bir dışsal denetim odağına sahiptirler.

Başarıyı ve başarısızlığı kendi aksiyon ve reaksiyonlarının bir sonucu olarak algılayanlar iç denetimli, başarıyı ve başarısızlığı kendilerinden daha güçlü insanların etkisi ya da kader, tesadüf, şans gibi dışsal faktörlerle ilişkilendirenler ise dışsal bir denetim odağına sahiptirler (Klein ve Warnet, 2000).

Denetim odağı kavramı üzerinde yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar bu kavramın bireyleri ayırt edici bir özellik olduğunu göstermiştir. (Carton ve Nowicki, 1994; Nowicki ve Strickland 1973; Harvey, 1971; Messer, 1972; Murgatroyd, Stuart ve Denmark, 1974; Sussman, 1980; Nowotniak, 2005; Dönmez, 1984; Dağ, 1991; Ilgar, 1996; Küçükkaragöz, 1998). Araştırmalardan elde edilen bilgiler ışığında, iç ve dış denetim kavramının bireyler için çoğu durumda işlerlikte olan genelleştirilmiş bir beklenti olduğu görüşü ve bu özelliğin bir kişilik değişkeni olduğu kabul edilmiş, iç ve dış denetimlilerin özelliklerini ortaya çıkarma amacıyla yapılan birçok araştırmayla bu iki grup arasındaki farklılıkların tanımlanmasına çalışılmıştır. (Yeşilyaprak, 2004). Sosyal öğrenme kuramı kapsamında tanımlanan denetim odağı kavramı bir kişilik boyutu olarak ölçülüp değerlendirilebilir. İlgili alanyazında yapılan araştırmalar denetim odağının birçok alan ve konu ile ilişkili olduğunu, incelendiğini göstermektedir(Küçükkaragöz, 1998).



Kaynak: Hiriyappa B. (2009) Organizational Behavior

Şekil 2.2. İçsel ve Dışsal Denetim Odağı

### 2.3.2. İçsel Denetim Odaklıların Özellikleri

İçsel ve dışsal denetim odağına sahip bireyler arasındaki pek çok farklılık, örgütler ve diğer sosyal ortamlarda davranış yönlerini açıklamakta önemlidir. İçsel denetim odağına sahip bireyler kendi davranışlarını daha iyi kontrol eder, dışsal denetim odağına sahip bireylerden daha aktif olarak durumları hakkındaki bilgileri araştırırlar. Dışsal denetim odağına sahip bireylere göre içsel denetimlilerin, diğerlerini etkilemeleri ve ikna etme olasılıkları daha fazla iken, dışsal denetimlilere göre ikna edilmeleri ve etkilenme olasılıkları ise daha azdır. Bu bireyler uluslararası görevlere dışsal denetim odağına sahip olanlardan daha kolay uyum sağlamaktadırlar (Hellriegel ve Slocum, 2008).

İçsel denetim odağına sahip bireyler kendi kaderlerinin uzmanları olduklarına ve kendi kendilerini kontrol etmek için hazır olduklarına inanırlar (Hiriyappa, 2009).

İçsel denetimliler bilgi edinmek için daha çok çaba harcayan, edindikleri bilgilerden daha az tatmin olan ve kompleks bilgiyi ve problem çözmeyi daha iyi ele alabilen, iş doyumları daha yüksek olan, daha başarı yönelimli, kendini kontrol altında tutabilen, duygularını kontrol edebilen, daha tedbirli ve dikkatli, daha az riske girip daha çok güdülenebilen, zamanı iyi kontrol edip kullanabilen, başkalarından daha az etkilenen, bağımsız, kendi düşünce ve yargılarına güvenen, bu yüzden daha zor yönlendirilen insanlardır (Özkalp ve Kirel, 2010; Spector, 1982). Yine yapılan

araştırmalarda entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcayan, okul başarıları daha yüksek olan, yarışma ortamlarında üstün başarı gösteren, toplumsal olaylarda daha etkin, yüksek öz saygı ve olumlu bir benlik kavramına sahip, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli, daha fazla kişisel sorumluluk üstlenebilen, atılgan, girişimci kişiler oldukları, savunma mekanizmalarına daha az başvurdukları, daha objektif oldukları, iletişimde daha etkili oldukları, daha sosyal oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Yeşilyaprak, 2004). Ödüllerin kendi davranışları sonucu olduğuna inandıkları için içsel denetimli insanların motive olmaları daha kolaydır (Daft, 2000). İçsel denetim odağı yüksek olan birey çevresinin kendi denetimi altında olduğunu, yaşamını istediği yöne çevirebileceğine inanmaktadır(Cüceloğlu, 2010).

### **2.3.3. Dışsal Denetim Odaklıların Özellikleri**

Dışsal denetim odağına sahip olan bireyler kendilerini kaderin bir kuklası olarak görürler ve yaşamlarında kendilerine olanların şans ya da kontrollerinin dışında olan faktörlerden kaynaklandığına inanırlar( Hiriyappa, 2009), içsel denetim odağına sahip bireylere göre daha yapılandırılmış ve yönlendirici bir denetleme stilini tercih etmektedirler (Hellriegel ve Slocum, 2008).

Dışsal denetim odağına sahip bireyler çevresinde olup bitenleri etkilemekten aciz olduğunu ve hayatının yönünü kaderin belirlediğini, kendisinin elinden gelen bir şey olmadığına inanmaktadır. Örneğin Kincey (1981) çalışmasında, dışsal denetimli bireylerin içsel denetimlilere göre daha zor kilo verdiği belirlenmiştir (Cüceloğlu, 2010).

Yapılan farklı araştırmaların sonuçlarına göre dışsal denetimli insanların yeterlik ve beklenti düzeyleri düşük, çaresizlikle ilgili öznel duygulara sahip, diğerlerinden daha yalnız kişiler oldukları görülmüştür. Kendilerinin dış dünyanın kurbanı olarak gördükleri için içsel denetimlilere göre daha edilgen ve uysaldırlar (Yeşilyaprak, 2004).

### **2.3.4. Denetim Odağı ile Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Arasındaki İlişki**

Aşağıdaki tabloda çalışanların performansı ve denetim odağı ile iş şartları arasındaki ilişkiler özetlenmeye çalışılmıştır;

Tablo 2. 1.  
*Performans ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki*

<b>ŞARTLAR</b>	<b>PERFORMANS</b>
<b>Bilgi İşleme</b> İş karmaşık bilgi işleme ve karmaşık öğrenme gerektiriyorsa;	İçsellersin performansı daha iyidir
İş oldukça basit ve öğrenmesi kolaysa;	İçsellersin performansı dışsallardan daha iyi değildir
<b>Girişkenlik</b> İş girişkenlik ve bağımsız hareket etmeyi gerektiriyorsa;	İçsellersin performansı daha iyidir
İş itaat ve uyum gerektiriyorsa;	Dışsalların performansı daha iyidir
<b>Motivasyon</b> İş daha büyük emek karşılığında değerli ödüller sağlıyor ve yüksek motivasyon gerektiriyor, daha çok üretim için teşvik edici ücret veriliyorsa;	İçsellersin performansı daha iyidir
İş büyük bir gayret gerektirmiyorsa, koşullu ödüller yoksa, toplu sözleşme ile belirlenen saatlik ödeme oranları uygulanıyorsa;	Dışsalların performansları en az içsellers kadar iyidir

Kaynak: Miner J.B.(1988) Organizational Behavior Performance and Productivity

İçsel denetimli liderler ve bireylerin yönettiği grupların yüksek performans sergilediği görülmüştür. İçsellers araçsal, görev yönelimli bir stil özelliğinde davranışlar sergilerken dışsallar sosyal-duygusal bir stile odaklanan davranışlar sergilemiştir (Anderson ve Schneier, 1978).

Yöneticilerin içsel denetim odağı puanları arttıkça şirketlerin pazarlama çevresinde çeşitlilik ve dinamiklik, farklılaşma, şirketlerde teknikleştirme, inovasyon, risk alma, proaktiflik gibi değişkenlerde de artış görülmektedir (Miller, Vries ve Toulouse, 1982).

İçsel denetimli okul müdürleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı hissinde azalma alt boyutlarında (Dibekoğlu, 2006), Özdemir (2009)'e göre ise duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme alt boyutlarında daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar.

İçsel kontrol odağına sahip yöneticiler stresle başa çıkmada “iyimser ve kendine güvenli yaklaşımı”, dış kontrol odağına sahip yöneticiler “boyun eğici ve çaresiz” yaklaşımları tercih etmektedirler (Kızanıklı, 2008).

Okul yöneticilerinin mükemmeliyetçiliği arttıkça, içsel denetim odaklı olma özellikleri de artmaktadır (Kıral, 2012)

Akademisyenlerin dış kontrol odaklılığı arttıkça iç girişimciliğin bileşenleri konumunda olan yenilikçilik, risk alma, bireysel ağırları genişletme davranışları azaldığı (Çetin, 2011), üniversite öğrencilerinde dışsal denetim odaklılığı arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışında azalma görülmüştür (Terzi, 2011).

Messer (1972)'a göre içsel denetimli öğrencilerin okul notları dışsal denetimlilerden yüksektir.

Çalışanların içsel denetim odaklılığı arttıkça iş doyumu ve iş performansı da artmaktadır (Judge ve Bono, 2001)

Çalışanların dışsal denetimliliği arttıkça kullandıkları hastalık izni artmakta, alınan mesleki rehabilitasyon desteğinin yararlı olma olasılığı azalmaktadır. Dışsal denetimli çalışanlar işten daha çabuk diskalifiye olmakta ve daha erken emekli olmaktadır(Millet, 2005).

Çalışanların dışsal denetimliliği arttıkça iş doyumları azalmaktadır(Nowotniak, 2005)

#### **2.4. Konu İle İlgili Yurt İçinde Ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Yurt içinde denetim odağını konu edinen çalışmaların ilki Kağıtçıbaşı (1972) tarafından yapılmıştır. "Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları" isimli çalışmada yurtseverlik, dindarlık, denetim odağı gibi kavramların ekonomik ve ailesel değişkenlerle ilişkilerini araştırılmıştır.

1980 lerde ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalarda en çok Dönmez (1983-87)'in ismi geçmektedir.

Dönmez (1983) "Denetim Odağı Ve Çevre Büyüklüğü" başlıklı çalışmasında nüfusu on binden küçük yerleşim merkezlerinden gelen üniversite öğrencileri ile daha büyük yerleşim merkezlerinden gelen üniversite öğrencileri arasında denetim odağı açısından bir farklılık olup olmadığını araştırmış, bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır.

Yine Dönmez (1984) "Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi" başlıklı çalışmada denetim odağının toplumsal durumların ve kişilerarası ilişkileri daha gerçekçi bir biçimde algılanıp yeniden düzenlenmesinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Dönmez (1985-87) "Denetim Odağı" ve "Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları" konulu çalışmalarda bu konuda yurtdışında yapılan araştırmalar ve denetim odağı kavramı daha derinlemesine bir bakışla ele alınmış, açıklanmaya çalışılmıştır.

Dağ (1990)'ın toplam 532 üniversite öğrencisi üzerinde denetim odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkilerini ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçların bir kısmını aşağıdaki gibi özetlenebilir;

Denetim odağıyla psikopatoloji arasında anlamlı aynı yönde bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik belirti göstermedeki artış dışsal kontrol odağı puanlarının artışıyla beraber gözlenmiştir.

Denetim odağı ile öğrenilmiş güçlülük arasında ters yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Denetim odağıyla öğrenilmiş güçlülük birlikte psikolojik belirtinin yordanmasına anlamlı katkı sağlamışlardır.

Dağ (1991) " Rotter'in İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nin (RIDKOÖ) Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliliği" başlıklı çalışmada bu araştırmada da kullanılacak olan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Bulgular, Rotter'in İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği' nin yeterli iç tutarlığa ve test-tekrar test güvenirliğine sahip olduğunu göstermiştir.

Ilgar (1996) denetim odağının değer sistemleri, ahlaki gelişim düzeyi ve öz-ahlaki değerlendirme üzerindeki etkilerini konu edinen çalışmada da şu sonuçlara ulaşmıştır;

Denetim odağı, öz ahlaki değerlendirmeyi ve değer sistemlerini etkilemektedir fakat ahlaki gelişimde etkili değildir. Genel olarak dıştan denetimliler dini ve ahlaki, içten denetimliler sosyal ve politik değerlere daha çok önem vermektedirler.

İçten denetimlilerin yaptığı öz ahlaki değerlendirme dıştan denetimlilerden daha tutarlıdır.



Rotter'in sosyal öğrenme teorisinin içerisinde önemli bir beklenti değişkeni olan denetim odağının, kişileri gerçekten içten ve dıştan denetimli olarak ayırdığı yapılan bu çalışmayla bir kez daha kanıtlanmıştır.

Küçükkaragöz (1998) 586 öğretmen, 491 öğrenci ile yapmış olduğu "İlkokul Öğretmenlerinde Kontrol Odağı Ve Öğrencilerinin Kontrol Odağının Oluşumuna Etkileri" başlıklı doktora tez çalışmasında ilk okul öğretmenlerinin bireysel, mesleki, sosyo-ekonomik özellikleri ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin iç dışsal denetimli olmalarına göre öğrencilerin denetim odağının farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Öğretmenlerde denetim odağı düzeyleri cinsiyet, en uzun süre yaşanan yer, medeni durum, babanın öğrenim durumu ve mesleği, ortaöğreniminde nerede yaşadığı, mesleğin yıpratıcılığına ilişkin değerlendirmeleri ve mesleki geleceğe dair düşüncelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermiştir.

Öğretmenin sahip olduğu denetim odağı öğrencilerinde aynı yönde denetim odaklı olmasını etkilemektedir.

Öğrencilerin denetim odağı yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve sırası, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba mesleğine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir.

Bağlum 2000 yılında yapmış olduğu doktora tez çalışmasında okul yöneticilerinin sorun çözme becerileriyle denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında İstanbul ilindeki 8 ilçede bulunan resmi ve özel ortaöğretim kurumunda görev yapan 266 okul yöneticisine denetim odağı ölçeği, sorun çözme envanteri ve sorun çözme eğilimi envanteri uygulandığı çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Resmi ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin içsel ve dışsal denetimli olma durumları birbirine yakın düzeydedir.

Özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri daha çok içten denetimlidirler.

Özel ortaöğretim kurumları yöneticileri resmi ortaöğretim kurumları yöneticilerine göre sorun çözme konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

İçten denetimli ortaöğretim kurumu yöneticileri dıştan denetimlilere göre sorun çözme konusunda kendilerini daha fazla yeterli görmektedirler.

Dibekoğlu (2006)'nın Sakarya'da resmi ilköğretim okullarında çalışan 326 yönetici arasında yapmış olduğu tükenmişlik sendromu ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır;

Okul yöneticilerinin içsel ve dışsal denetimli olarak ayırmak için belirlenen kesme puanı göz önünde bulundurularak 159 okul yöneticisinin içten denetimli, 167 okul yöneticisinin dıştan denetimli olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Evli okul yöneticileri bekârlara göre daha içten denetimlidir.

Okul yöneticilerinin denetim odakları, 50 lili yaşlara kadar içten denetimliliğe, 50 yaşından sonra ise dıştan denetimliliğe yönelmiştir.

Okul yöneticilerinin denetim odağı ile diğer kişisel değişkenler arasında (cinsiyet, unvan, öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, okulun bulunduğu yerleşim yeri, okuldaki öğretmen sayısı ve halen çalışılan okuldaki çalışma süresi) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin denetim odağı puanlarının ortalamasının, bayan yöneticilerin erkek yöneticilerinkinden, okul müdürlerinin müdür yardımcılarınınkinden, lisansüstü eğitim görenlerin görmeyenlerinkinden, yöneticilik deneyimi çok olanların olmayanlarinkinden, ilçe merkezinde çalışanların köy ve il merkezinde çalışanlarinkinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Daha az öğretmenle çalışan okul yöneticileri daha çok öğretmenle çalışan okul yöneticilerinden daha çok içten denetimlidirler.

İçten denetimli okul yöneticileri tükenmişliğin her üç boyutunu da (duygusal tükenmeyi, duyarsızlaşmayı ve kişisel başarı hissindeki azalmayı) daha az yaşamaktadır.

Yerekaban (2007)'in "Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Benlik Saygısı Ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı 16 bayan, 71 erkek okul yöneticisi arasında yapmış olduğu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Örnekleme alınan okul yöneticilerinin denetim odağı ölçeği puanları açısından cinsiyet, yaş grupları, branş grupları, öğretmen olarak hizmet yılı grupları, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları, lisansüstü eğitim durumu, algılanan gelir grupları değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Yöneticilerin benlik saygısı ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Türkoğlu (2007)'nin ilk ve ortaöğretim okul yöneticileri üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Yöneticilerin denetim odağı yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürleriyle müdür yardımcılarının denetim odağı açısından aralarında anlamlı bir fark yoktur.

Ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan okul müdürlerinin ilköğretim kurumlarında çalışan okul müdürlerine göre daha dıştan denetimli oldukları belirlenmiştir.

Türk okul yöneticilerinin Alman meslektaşlarına oranla daha fazla dıştan denetimli oldukları bulunmuştur.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan Alman okul müdürlerinin ilköğretimde görev yapan Alman okul müdürlerine göre denetim odağı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı yoktur.

Alman okul müdürleriyle müdür yardımcıları arasında denetim odağı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Kızanlıklılı (2008)'in 126 otel yöneticisi üzerinde yapmış olduğu bir çalışmaya göre iç kontrol odağına sahip yöneticiler stresle başa çıkmada probleme yönelik-aktif tarz grubuna dahil "iyimser ve kendine güvenli yaklaşımı", dış kontrol odağına sahip yöneticiler ise duygulara yönelik-pasif tarz grubuna dahil "boyun eğici ve çaresiz" yaklaşımları tercih etmektedirler.

Özdemir (2009)'in "okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri" başlıklı, okul yöneticilerinde tükenmişlik sendromunu oluşturan "Duygusal

Tükenme", "Duyarsızlaşma", "Kişisel Başarıda Düşme Hissi" alt boyutları ile "Denetim Odağı" arasındaki ilişkiyi inceleyen, 177 ilk ve ortaöğretim okulu yöneticisi arasında yapmış olduğu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Örnekleme yer alan okul yöneticilerinin yaklaşık olarak yarısının içsel denetimli, diğer yarısının da dışsal denetimli olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin yaşı arttıkça içsel denetimli olma durumları artmaktadır. 45 yaş ve üstündeki yöneticiler 36 yaş ve altındaki yöneticilere göre daha içten denetimlidir.

Okul yöneticilerinin denetim odakları cinsiyete göre erkeklerin daha içsel denetim odaklı oldukları yönünde farklılaşmaktadır.

Evli yöneticilerin bekar yöneticilere göre daha içsel denetimli görünmelerine rağmen aradaki farklılık anlamlı değildir.

Okul müdürlerinin müdür yardımcılara göre anlamlı olarak daha fazla içten denetimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdem arttıkça içsel denetimlilik artmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğrenim durumları, mezun oldukları alan ve çalıştıkları kurum ile denetim odakları arasında anlamlı ilişki yoktur.

İçsel denetim odağına sahip okul yöneticileri duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme alt boyutlarında dışsal denetim odağına sahip okul yöneticilerinden daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Kıral (2012)'ın resmi ilköğretim okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algılarının kontrol odağı ile olan ilişkini ortaya çıkarmayı amaçlayarak 391 ilköğretim okulu yöneticisiyle yapmış olduğu çalışmada aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticileri iç kontrol odaklılığını birinci düzeyde, ikinci sırada başkalarına dayalı kontrol odaklılığı, en düşük düzeyde de şansa dayalı kontrol odaklılığı algılamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin başkası odaklı mükemmeliyetçilik algıları ile iç kontrol odaklılık algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır.

Okul yöneticilerinin başkası odaklı mükemmeliyetçilik algıları ile başkalarına ve şansa dayalı kontrol odaklılık algıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin sosyal odaklı mükemmeliyetçilik algısı ile iç kontrol odaklılık ve başkalarına dayalı kontrol odaklılık algıları arasında orta düzeyde, şansa dayalı kontrol odaklılık algısı arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler vardır.

Okul yöneticilerinin iç kontrol odaklılık algısı ile başkalarına ve şansa dayalı kontrol odaklılık algıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, başkalarına dayalı kontrol odaklılık algısı ile şansa dayalı kontrol odaklılık algısı arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır.

Okul yöneticilerinin kendi odaklı mükemmeliyetçiliğinin anlamlı tek yordayıcısı, iç kontrol odaklılık olup; başkalarına ve şansa dayalı kontrol odaklılık anlamlı birer yordayıcı değildir.

Okul yöneticilerinin başkası odaklı mükemmeliyetçiliğinin anlamlı yordayıcıları, iç kontrol ve başkalarına dayalı kontrol odaklılık olup; şansa dayalı kontrol odaklılık anlamlı bir yordayıcı değildir.

Kontrol odağının tüm alt boyutları okul yöneticilerinin sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğinin yordayıcılarıdır.

Durna ve Şentürk (2012)'ün 377 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre içsel denetimli öğrenciler sportif faaliyetler ve kitap okumaya daha çok zaman ayırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çetin (2011)'in 211 bilişim çalışanı üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada dış kontrol odağının iç girişimciliğin bileşenleri konumunda olan yenilikçilik, risk alma, bireysel ağları genişletme boyutlarıyla ters yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Özdemir(2006)'ın 92 eğitim yöneticisi adayı üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada eğitim yöneticilerinin denetim odaklarının kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı, eğitim yöneticilerinin denetim odaklarının branşlara göre farklılaştığı, ayrıca genel olarak koruyucu bir eğitimin dışsal denetimi artırdığı ifade edilmiştir.

Tokat, Kara ve Ülkün (2007)'ün 59 akademik unvanlı yönetici üzerinde yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin içsel denetim odağı puanları daha yüksek bulunmuştur.

Sarı ve Şahin (2011) lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilerinin kontrol odağının mesleğe karar verme öz yeterliğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dilekmen, Alver, Ada ve Akçay (2009) 56 okul yöneticisi üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türleri, en uzun süreyle yasadıkları yerleşim yerleri, yönetim görevinden memnun olma ve yöneticilik görevini kişiliklerine uygun bulma değişkenlerine göre yöneticilerin iç-dış kontrol odaklarına ait puanlar arasında anlamlı fark bulamamışlardır.

Aynı araştırmada hizmet süresinin içsel-dışsal denetim odağının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Erdoğan ve Ergün (2011)'in 263 erkek öğretmen ve 168 erkek polis üzerinde yapmış olduğu çalışmada risk alma eğilimi ile dışsal denetim odağı arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Meydan (2010) kamu kurumunda görev yapan 149 çalışan üzerinde yaptığı araştırmada denetim odağının adalet algısının iç girişimci davranışlar üzerindeki etkisinde şekillendirici etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Deniz, Traş, Aydoğan (2009)'in 435 üniversite öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmaya göre duygusal zekâ yeteneklerinden uyumluluk ve genel ruh durumu alt boyutunun öğrencilerin denetim odaklarını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Aynı araştırmada duygusal zeka yetenekleri ile denetim odağı puanları arasında negatif yönlü ters ilişkiler saptanmıştır.

Efiliti (2008) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin denetim odağı ile saldırganlık puanları arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Terzi (2011)'in 252 üniversite öğrencisi ile yapmış olduğu bir çalışmada denetim odağı ile örgütsel vatandaşlık arasından negatif yönde ilişki belirlemiş, denetim odağının örgütsel vatandaşlık davranışlarının bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Harvey (1971) "Yöneticilerde Denetim Odağı Değişimi" konulu, Kanada'da posta ile ulaştığı 70 yönetici arasında yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin kesinlikle içsel denetim odaklı oldukları, yöneticilerin Rotter (1966)'ın tanımladığı kolej öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha içsel denetimli oldukları, Rotter tarafından içsel denetimleri oldukça yüksek oldukları ileri sürülen barış gücü kursiyerleriyle aralarında anlamlı bir fark olmadığını, içsel denetimliliğin yöneticilerin görev yaptığı ilk yıldan 11.yıla doğru gittikçe arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Brenenstuhl ve Badgett (1977) "Kişilik Yapıları İle Bir Simülasyon Modunda Akademik Başarının Tahmini" başlıklı, her ikisi de yaygın bir şekilde kullanılan Rotter' in iç dış kontrol odağı (1966) ve yine Rotter' in kişiler arası güven ölçeklerini (1967) kullandıkları çalışmalarında, kolej düzeyinde akademik başarı kavramı için iç dış kontrol odağının farklılaşmadığı bulgusuna erişmişlerdir.

Bu bulgulardan hareketle, denetim odağı ve kişilerarası güvenin zekadan bağımsız olduğu, bu değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkilemediği, etkilerinin motivasyon alanında olabileceği sonucu çıkarılmıştır.

İçsel denetim odağına sahip olanlarla dışsal denetim odağına sahip olanların kişiler arası güven puanı dışsalların lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin denetim odağı puanları sosyo-ekonomik durumlarına göre içsaller lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

Düşük kişilerarası güvene sahip öğrencilerin, yüksek kişilerarası güvene sahip öğrencilerden daha yüksek derece bekledikleri görülmüştür.

Messer (1972) "Akademik Performans İle İç Dış Kontrol İlişkisi" konulu, kamu okullarındaki toplam 78 kız ve erkek öğrenci ile yaptığı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

İçsel denetim odaklı öğrencilerin okul notlarının dışsal öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Stanford başarı testinin kullanıldığı aynı çalışmada bu testten elde edilen başarının denetim odağına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı ama içsel denetimlilerin dışsal denetimlilerden daha yüksek bir başarı ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar içsel denetim odaklı öğrencilerin daha yüksek okul puanları elde ettiği, başarı testinden alınan puanlar ve denetim odağı arasında aynı yönde bir ilişki olduğu görüşünü desteklemiştir.

Murgatroyd, Stuart ve Denmark (1974) " Kentsel Beyaz Kolej Öğrencilerinde Kişilik Ve Sezgisel Sivil, Denetim Odağı" başlıklı 133 kız ve erkek öğrenci arasında yapmış oldukları çalışmalarında denetim odağıyla ilgili şu sonuçlara ulaşmışlardır;

İstatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen kız öğrencilerin dışsal denetim odağı puanları erkeklerden daha yüksektir.

Algılama stilleri ile denetim odağı arasındaki korelasyon katsayısı hemen hemen 0'dır.

Karşı cinse ilgi duyma ve yakınlık kurma kişilik özellikleriyle denetim odağı arasında negatif, ilgi görme ile pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Sussman (1980) "Çocuklarda Denetim Odağı Ve Kişilik Yapısı" konulu, California'da yer alan üç okulda öğrenim görmekte olan 150 ilk okul öğrencisi arasında yaptığı doktora çalışmasında, içsel denetimli çocuklarla dışsal denetimli çocukların kişilik yapıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuştur. Sonuçlara göre;

İçsel denetimli öğrencilerin zekâ, ego gücü, atılganlık, sağlam fikirlilik, öz duyarlılık, kendine güven gibi kişilik özellikleri dışsal denetimli öğrencilerden daha fazladır.

İçsel denetimli öğrencilerin daha az telaşlı ve gergin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kendine güven, denetim odağındaki varyansın %52'sini açıklamaktadır.

Araştırma kapsamındaki 14 kişilik özelliği denetim odağındaki varyansın % 71'ini açıklamaktadır.

Judge ve Bono (2001)'nin yapmış olduğu iş performansı, iş doyumunu, denetim odağı ve benzer bazı değişkenler arasındaki ilişkileri konu edinen meta analizi çalışmasında iş doyumunu ve iş performansı ile içsel denetim odağı arasında aynı yönde bir korelasyon olduğu anlaşılmıştır.



McDermontt (2002)'in West Virginia ve Marshall üniversiteleri ile yaptıkları işbirliği neticesinde 107 doktora programı öğrencisi arasında, geleneksel olmayan bir Ed.D. programını tamamlama derecesini tahmin etmek için A tipi davranış, denetim odağı ve kritik stress becerisi değişkenlerini ele almıştır. Araştırma sonucunda her üç psiko sosyal değişkenin doktora derecesinin tamamlanması değişkeninin istatistiksel olarak önemli yordayıcıları olduğu, içsel denetim odağına sahip öğrencilerin doktora derecesini tamamlama olasılığının dışsal denetim odağına sahip öğrencilerden daha fazla olduğu, içsel denetimlilik ile öğretim programına devam etme arasında aynı yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Millet (2005)'in " Denetim Odağı Ve Çalışma Yaşamıyla İlişkisi" konulu, işsiz yada bir mesleki rehabilitasyon programına başlamadan hemen önce , bir hastalık izni döneminde olan 18 ile 55 yaş aralığında, 143 kişi arasında, İsveç'te yaptığı tez çalışmasında ulaştığı bazı sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir;

Denetim odağı puanları ile hastalık izni arasında aynı yönde bir ilişki bulunmuştur.

Dış kontrol odağına sahip kişilerin mesleki rehabilitasyon başlangıcında, diğer gruplara göre daha az olumlu bir noktaya sahip olduğu, bu yüzden bu kişilerin mesleki rehabilitasyon boyunca daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre dışsal denetim odağına sahip çalışanlar içsel denetim odağına sahip olanlara göre daha çabuk diskalifiye olduğu ve daha erken emekli olduğu görülmektedir.

Dışsal denetimli çalışanların mesleki rehabilitasyondan sonra yeni bir eğitime başlama ve işine tekrar kavuşma frekansları daha düşüktür.

İçsel denetim odağına sahip bireyin, mesleki rehabilitasyondan sonra bir eğitim yada görev için harekete geçme olasılığı daha fazladır.

İşyerinde kullanılan iletişim ağı sayısı ile yöneticinin denetim odağı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Nowotniak (2005)' in bir konut bakım tesisinde çalışanların iş doyumuyla yöneticilerinin denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Yöneticilerin denetim odağı ile çalışanların iş doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yöneticilerin denetim odağıyla kuruma yapılan işçi transferleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yöneticilerin denetim odağıyla işçileri işi bırakması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İçsel denetim odaklı yöneticilerin sorumluluğundaki çalışanlarda daha az işi bırakma eğilimi vardır.

Çalışanların kendi denetim odaklarıyla iş doyumları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Jain ve Singh (2008)'in 120 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada içsel denetimli olanların dışsal denetimli olanlardan daha fazla zihinsel karmaşığa sahip olduğunu, kontrol odağı açısından erkeklerle kadınlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Barzegar (2011)'in 700 İranlı öğrenci arasında yapmış olduğu akademik başarı ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmanın amaçlandığı çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin denetim odağı açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı , denetim odağı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

## 2.5.İş Doyumu

İnsanların işe sarılma, iş doyumu ve işe bağlılık olmak üzere işleri ile ilgili üç tutumundan söz edilebilir. İnsanlar işlerine tutkuyla bağlandıklarında (işe çok fazla sarılma), büyük bir olasılıkla o işi seveceklerdir (iş doyumu). Örgütlerinin çok fazla destekleyici olduğunu düşünen insanlar ise (örgütsel destek algısının yüksek olması) o işe bağlanırlar (Robbins ve Judge, 2012; Robbins,1986).

İnsanlar algı dünyalarına giren şeyler için nadiren yansız bir tutum içinde olurlar. Genelde, algıladıkları şeylerin çoğunu sevme ya da sevmeme açısından değerlendirme eğilimindedirler(Aydın, 2005). İnsanların işi ve ilgili unsurlarına karşı geliştirdiği tutumlarda bu eğilimin sonucu olarak değerlendirilebilir. Spector (2000) çalışan yada geçmişte bir işte çalışmış bir bireyin kesinlikle denetim, işin doğası, iş

arkadaşları, ödeme gibi işin farklı yönlerine ilişkin duygulara sahip olacağını ifade etmiştir.

Sanayileşmeyle birlikte işyeri ve fabrikalarda otomasyonun artması ve işlerin tekdüze olması, iş bölümü, uzmanlaşma ile beraber işlerde monotonluk baş göstermiş, bu durum işçilerin işlerinden bıkmalarına, iş tatminlerinin düşmesine neden olmuştur. Böyle ortamlarda çalışan işçiler işlerinden çok az zevk almışlar, bir işi tamamlama ve yaratma ihtiyaçlarını hemen hemen hiç tatmin edememişlerdir (Eren, 2006).

Bu durum tatmin, doyum gibi kavramların araştırmacılar tarafında ele alınıp incelenmesinde, bu kavramlarla çeşitli örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında etkili olmuştur.

Ayrıca iş doyumuna duyulan bu ilginin nedeni doyum sağlayan bir çalışanın daha iyi bir edimde bulunacağına ilişkin yaygın bir kanı olmuştur(Aydın, 2005).

Kişisel, duygusal ve sosyal nitelikli bir kavram olan tatmin, kişinin çevresindekiler tarafından doğrudan gözlenemeyen, sadece ilgili birey tarafından hissedilip tanımlanabilen ve ifade edilebilen iç zevki ya da iç huzuru anlatmaktadır (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006). Anlamlarının yakın olmasına rağmen moral kavramında bir ölçüden bahsedilemezken, tatmin kavramında, beklentilerin karşılanması ve aşılması gibi belirli bir ölçü olduğu söylenilebilir(Eroğlu, 2006).

Genel olarak çalışanların işlerine ilişkin duygularının bir göstergesi olarak tanımlanan iş doyum kavramı, ilk kez 1920'lerde belirmiş, önemi 1930-40'lı yıllarda anlaşılmıştır(Sevimli ve İşcan, 2005).

Motivasyon hakkında bilinenlere göre iş doyumunun etkenleri ve sonuçları hakkında bilinenler nispeten azdır. Psikoloji davranışçılık akımı etkisi altındayken psikologlar iç gözlemsel kendini raporlamaya dayalı araştırma yapmaktan kaçınmıştır. Daha sonra 1930' lar da başlayan doyum araştırmalarının çoğu iş örgütleri ile ilgilenen psikologlar tarafından yapılmıştır. O zamandan beri "iş doyum" terimi bireyler açısından işlerine yönelik duygusal tutum ve yönelimleri ifade etmek için kullanılmıştır. Hoppock 1935'te iş doyum hakkında ünlü bir monografi yayımlamış, 1939 da ise ünlü Western Elektrik çalışmaları yayımlanmıştır. Western Elektrik çalışmaları işçilerin işleri hakkında sahip oldukları algı, tutum ve duygularını çalışmanın önemini vurgulamıştır. Yirmi binin üstünde işçiyle yapılan görüşmeler sonucunda, işçilerin işlerinde

kendilerine olanlara güçlü duygusal tepkiler verdiklerine dikkat çekilmiştir. Western Elektrik çalışmaları aynı zamanda bu duygusal tepkilerin grev, devamsızlık ve personel devri gibi belirli davranış türlerine neden olduğunu ileri sürmüştür (Lawler, 1973).

İş doyumunu genellikle örgütsel davranış alanında en önemli ve sık çalışılan tutum olarak bilinmektedir (Luthans, 2011).

Alan yazında iş tatmini ve iş doyumunu olarak ifadesini bulan, kişinin işine ilişkin duygularına vurgu yapan bu kavram, birçok yazar tarafından aynı anlama gelebilecek farklı ifadelerle tanımlanmıştır.

İş doyumunu çalışanların, işlerinin onlara önemli gördükleri şeyleri ne kadar sağladığı konusundaki algılarının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır(Luthans, 2011).

Sun (2002)'a göre çok boyutlu bir kavram olan iş doyumunu basit olarak çalışanların işlerini sevme derecesi olarak tanımlanırken, Eren (2006)'e göre iş doyumunu, işten elde edilen maddi çıkarlar ile çalışanların beraberce iş yapmaktan zevk aldığı çalışma arkadaşlarını ve bir eser meydana getirmenin insanda oluşturduğu mutluluğu anımsatmaktadır.

En yaygın ve kabul gören tanımlardan biri olarak Locke (1976) iş doyumunu kişinin iş ya da iş yaşantılarını değerlendirmesi sonucu ulaştığı memnun edici ya da olumlu duygusal durum olarak tanımlarken, Spector (2011) iş doyumunun, insanların işlerinin farklı yönlerine ilişkin hisleriyle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Ona göre iş doyumunu, bir kişinin işin çeşitli yönleriyle birlikte işinin geneli hakkında nasıl hissettiğini yansıtan tutumsal bir değişkendir. Basit bir şekilde iş doyumunu insanların işlerinden hoşlanma derecesi, iş doyumsuzluğu ise işlerinden hoşlanmama derecesidir(Spector, 2000). Daft (2000) iş doyumunu bireyin işine karşı olumlu bir tutumu olarak tanımlamıştır.

Davis (1977) ise iş doyumunu, çalışanların işlerini kendilerine uygun görüp görmemesi anlamında ele almıştır. Çalışanların istekleri ile işin özellikleri arasında bir uygunluk olduğu durumda ortaya çıkmaktadır. Bu, bireyin işten beklentileri ile işin sağladığı ödüller arasında bir örtüşme olduğu anlamına gelmektedir. İş doyumunu yöneticilerin bir kez oluşmasını sağladığı, sonradan ilgilenmese de devam eden bir süreç değildir. İş doyumunu geldiği kadar hızlı kaybolabilen dinamik bir kavramdır.

Genellikle bireylerde, işinin özelliklerini değerlendirmesi sonucu oluşan ve iş hakkında olumlu duyguları ifade eden bir kavramdır (Robbins ve Judge, 2012).

### **2.5.1. İş Doyumu Boyutları**

İş doyumunun genel olarak üç uzlaşma alanı bulunmaktadır. Birincisi iş doyumunu, bir iş durumuna duygusal bir tepkidir. Öyle ki görülemez, sadece anlaşılabilir. İkincisi iş doyumunu çoğu kez, bireyin işi ile ilgili elde ettiği sonuçların beklentilerini ne kadar iyi karşıladığı ya da aştığı düşüncesi ile belirlenir. Örneğin çalışanlar aynı bölümde çalıştığı diğer arkadaşlarından daha çok çalışıp daha az ödüllendirildiklerinde, büyük olasılıkla işlerine, patronlarına ve iş arkadaşlarına karşı olumsuz bir tutum geliştirecekler ve doyumunsuzlukları artacaktır. Diğer taraftan kendilerine çok iyi davranıldığını ya da eşit bir şekilde ödeme yapıldığını hissedersen, büyük olasılıkla işlerine karşı olumlu bir tutum geliştirecekler ve doyumları artacaktır. Boyutlardan üçüncüsü ise iş doyumunu bir kaç ilişkili tutumu temsil etmektedir. Çalışanların sahip olduğu duygusal tepkilere ilişkin bir işin en önemli özelliklerini belirtmek için, işin kendisi, ödeme, yükselme olanakları, denetim, iş arkadaşları olmak üzere beş iş boyutu belirlenmiştir(Luthans, 2011).

Spector (1997) yaygın olarak, iş doyumunu iki farklı şekilde değerlendiren yaklaşım bulunduğundan sözetmektedir. Bunlardan ilki olan global yaklaşım, iş doyumunu işe yönelik bütün duyguları bir bütün olarak ele alarak değerlendirmekte, ikincisi olan alternatif yaklaşım ise iş doyumunun boyutlarına ya da işin farklı yönlerine odaklanmaktadır. Bu iş doyumunu boyutlarından en fazla çalışılanlar ödeme, yükselme olanakları, denetim, iş arkadaşları, iş şartları, işin doğası, iletişim ve güvenlidir. Bir birey tipik olarak farklı iş doyumunu boyutlarında farklı memnuniyet düzeylerine sahip olabileceği için bu yaklaşım iş doyumunun daha eksiksiz bir resminin görülmesine izin vermektedir.

#### **2.5.1.1. İşin kendisi**

İşin bireye sağladığı ilginç görevler, öğrenme fırsatları, sorumluluk alma şansı gibi durumların derecesidir. Araştırmalar iş özellikleri ve karmaşıklığının kişilik ve iş doyumunu arasında aracılık etkisi olduğunu, çalışanların işlerinin yaratıcılık gereksinimlerini karşıladığı durumlarda daha çok doyuma ulaştıkları sonucunu ortaya

koymuştur(Luthans, 2011). İşin toplum içindeki genel görünümü, işin genel yapısal özelliği, ilginç olması, kişiye kendini geliştirme ve öğrenme fırsatı vermesi, sorumluluk grektirmesi tatmin nedenlerindedir(Özcan, 2011). Çalışanların diğer etkenlerden ziyade işin kendisine yönelik tutumunu ifade etmektedir. Yaptığı işten gurur duyma, hoşlanma, yaptığı işi anlamlı bulma derecesine ilişkin verileri kapsamaktadır.

#### **2.5.1.2. Ödeme**

Hizmet karşılığı elde edilen maddi gelirin miktarı ve bunu örgütteki diğer çalışanların hakkaniyete uygun olarak görme derecesidir. Para sadece insanların temel ihtiyaçlarını karşılamasına yardım etmez aynı zamanda daha üst düzeyde gereksinim duyulan doyumun sağlanmasının aracıdır. Çalışanlar sıklıkla parayı, yönetimin örgüte katkılarını nasıl gördüğünün bir yansıması olarak görmektedirler(Luthans, 2011). Kişinin yaptığı işin karşılığı olarak beklediği ücreti alması veya elde ettiği bu ücret ile ekonomik ihtiyaçlarını giderebilmesi onun işine karşı tutumunu olumlu etkilemekte ve kişinin iş doyumunu artmaktadır(Erdoğan, 2007).

#### **2.5.1.3. Yükselme olanakları**

İşe karşı tutumu olumlu kılan değişkenlerin başında gelen iş doyumunu faktörlerinden birisidir. Kişinin istediği bir üst göreve terfi olanağının olması ve zamanında bu olanakta yararlanabilmesi onun iş doyumunu artırmaktadır (Erdoğan, 2007).

#### **2.5.1.4. Denetim**

Yöneticinin teknik yardım ve davranışsal destek sağlama yeteneğidir. Kısmen önemli bir doyum kaynağıdır. İş doyumunu etkileyen iki yönetimle ilgili boyut olduğu söylenilebilir. Bunlardan birincisi bir yöneticinin çalışanlara kişisel ilgisi yada ilgisizliği derecesi ile ölçülebilen çalışan merkezlilik, ikincisi ise katılım yada etki boyutudur. Bu ise çalışanlarının kendi işlerini etkileyen kararlara katılmasına izin veren yöneticiler tarafından örneklendirilir(Luthans, 2011).

#### **2.5.1.5. İş arkadaşları**

Diğer çalışanların teknik uzmanlık ve sosyal destekleyicilik dereceleridir. Dostça, işbirlikçi olan işçi ve takım üyeleri, çalışanlar için mütevazı bir doyum

kaynağıdır. İyi bir iş gurubu ya da etkili bir takım, işleri daha zevkli hale getirmektedir(Luthans, 2011).

#### **2.5.1.6. Yan haklar**

Önemlidir, fakat diğerler boyutlar kadar etkili değildir. (Luthans, 2011). Çalışanın kendisine sağlanan hak ve ödeneklerin ne kadar adil olduğu, bu hak ve ödeneklerden memnuniyeti, bu hak ve ödenekleri diğer kurumlarla karşılaştığında yeterli olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır.

#### **2.5.1.7. İletişim**

Çalışanların, iş yerinin hedeflerinin açık ve belirginlik derecesi, iş yerlerindeki iletişimi yeterli bulup bulmadıkları, iş yerinde neler olup bittiğine ilişkin bir fikirlerinin olup olmasına ilişkin düşüncelerini içermektedir.

Kurumlarda kişiler arası ilişkiler çalışanların doyumunu üzerinde etkisi olan önemli bir faktördür. Ayrı bir tatmin nedeni olan kişilerarası iletişimden kasıt kişilerin birbirine bilgi vermesi, talimat aktarması, sistemli raporlar çıkarması ve duygu ve bilgi birliğinin sağlanmasıdır. Yapılan çalışmalarda iyi bir iletişim ağının bulunmamasının çalışanların iş doyumunu olumsuz etkilediği görülmüştür (Özcan, 2011).

#### **2.5.1.8. Koşullu ödüller**

Çalışanların yaptığı işte takdir edilme, ödüllendirilme, yaptığı işten hoşnut olma gibi durumları değerlendirmesi sonucu oluşan iş doyumunu boyutudur. Önemli bir bölümü okul yönetiminin çalışmalarına karşılık öğretmenlere verdiği dönüt, pekiştirme ve ödüllerle ilgilidir.

#### **2.5.1.9. İş prosedürü**

İş yerindeki kuralların, formalitelerin, yazışma ve iş yükünün derecesinin çalışanlar tarafından değerlendirilmesi sonucu oluşan doyum boyutu olarak tanımlanabilir.

### 2.5.2. İş Doyumu İle Örgüte İlişkin Değişkenler Arasındaki İlişki

Literatürdeki yaygın görüş, monotonluktan uzak zihinsel olarak zorlayıcı işler, algılanan adilane ödüller, destekleyici iş şartları ve destekleyici çalışma arkadaşlarının iş doyumuna neden olan önemli değişkenler olduğu yönündedir ( Robbins, 1986).

Luthans (2011) yapılan araştırmalardan, iş doyumunu yüksek çalışanların görevlerine ilişkin yeni işleri daha hızlı öğrenme, daha az iş kazası yapma ve daha az yakınmaya sahip olduğunun anlaşıldığını belirtmiştir.

Eğitim, çeşitlilik, bağımsızlık ve kontrol duygusu yaratan ilginç işler, iş yerinin sosyal ortamı, dayanışma, geribildirim, iş yeri dışında çalışma arkadaşlarıyla etkileşim, ücret gibi değişkenler iş doyumunu ile ilişkilidir. Fakat insanların refah seviyesi arttıkça ücret ile iş doyumunu arasındaki ilişki neredeyse kaybolmaktadır(Robbins ve Judge , 2012; Robbins, 1986).

1950-60 larda iş doyumunu ile üretkenlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda tutarlı bir ilişki bulunamamıştır. İş doyumunu performans ilişkisine dair ilk görüşler temel olarak "mutlu bir işçi üretken bir işçidir" ifadesinde özetlenebilir (Robbins, 1986) .

Fakat tarihsel olarak kabul edilen yüksek iş doyumunun yüksek üretkenliğe yol açacağı varsayımının yanlış olduğunu, bu konuda daha sonra yapılan araştırmalarla fark edilmiştir(Davis, 1977). İş doyumunu ile performans arasında pozitif ama zayıf bir ilişki vardır. İş doyumunu ile iş performansı arasındaki ilişkiyi araştıran yüzlerce çalışma sonucunda bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortalama 0.17 düzeyinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Greenberg ve Baron, 2000). Yani doyum sağlayan çalışanlar yüksek, düşük ya da ortalama bir üretime sahip olabilmektedirler. İş doyumunu ve performans, üretkenlik ilişkisini ortaya koyacak basit bir cevap yoktur, bu iki değişken arasındaki ilişki epeyce karmaşıktır, bir işçinin algıladığı ödüller gibi pek çok içsel değişken tarafından etkilenmektedir (Davis, 1977, Luthans, 2011).

Bu durum iş doyumunun örgütler için önemini azaltmamalıdır. Psikologların pek çoğu iş doyumunun işe devamı ve personel devir hızını etkilediği ama iş performansını çok fazla etkilemediği sonucunu çıkarmışlardır. İş doyumunu örgütlere oldukça maliyetli olan işçi devamsızlığı ve iş bırakma değişkenleri ile ilişkilidir. Bu durum örgütsel etkililiği etkilemektedir. Bu ise örgütlerin iş doyumunu ile ilgilenmesi için çok pratik bir ekonomik neden sunmaktadır (Lawler, 1973).



İş doyumu ile işe devamsızlık arasında negatif tutarlı bir ilişki bulunmuştur fakat bu iki değişken arasındaki ilişki genellikle .40' dan daha düşüktür. İş doyumu ve personel devir hızı değişkenleri arasında da negatif bir ilişki vardır fakat örgütte iş pazar şartları, alternatif iş fırsatları hakkında beklentiler, görev süresi gibi baskılayıcılarda birinin çalıştığı işi bırakma kararında önemlidir (Robbins, 1986)

### **2.5.3. İş Doyumu Ve Bireysel Değişkenler Arasındaki İlişki**

Araştırmalar yüksek doyumlu işçilerin daha iyi bir fiziksel sağlığa sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca algılanan stres ile iş doyumu arasında oldukça güçlü negatif bir ilişki vardır (Luthans, 2011).

İş doyumu ile yaşam doyumu arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İş doyumu ile yaşam doyumu arasındaki korelasyon ortalama .44 düzeyinde bulunmuştur (Tait, Padgett ve Baldwin, 1989)

Spector (1997)'in bu konuda yaptığı incelemesinde kişilik, denetim odağı, olumsuz duygulanım, cinsiyet, yaş, etnik ve kültürel farklılıklar, bireyin iş uyumu, iş doyumunun kişisel öncülleri. Hawthorne araştırmalarında ( kronik şikâyetçiler olarak isimlendirilen) belirli bireylerin işlerinden sürekli olarak şikâyet ettikleri görülmüştür, bunun kişilik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Cropanzano, James, Konovsky (1993), Judge (1993), Moyle (1995), Schaubroeck, Ganster, Fox (1992) olumsuz duygulanım ile iş doyumu arasında ilişkiler bulmuşlardır. O'Brien (1983) ve Spector (1982) içsel denetim odağına sahip olanların dışsal denetim odağına sahip olanlara göre iş doyumlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Clark, Oswald, Warr (1996) İngiltere ve diğer dokuz ülkeyi kapsayan, Birdi, Warr, Oswald (1995) ise Amerika Birleşik Devletlerinde yapmış oldukları geniş örneklemlilerde iş doyumu ile yaş arasında eğrisel bir ilişki bulmuşlardır. Amerika da yapılan bazı araştırmalar siyahların beyazlardan daha düşük iş doyumuna sahip olduklarını göstermiştir.

İsrail, İngiltere ve Almanya'da olmak üzere farklı kaynaklardan edinilen verilere göre içsel denetim odağı ile iş doyumu toplam puanları arasında pozitif, önemli ilişkiler bulunmuştur(Judge, Parker, Colbert, Heller ve İlies, 2001).

Greenberg ve Baron (2000) iş doyumunu ile ilgili bazı değişkenlere ilişkin verileri aşağıdaki gibi özetlemiştir;

Beyaz yakalı personel(yönetici ve profesyonel insanlar) mavi yakalı personelden(nitelikli işçiler, fabrika işçileri) daha çok doyum sağlamaya eğilimlidir.

Yaşlı insanlar gençlere göre daha çok iş doyumuna sahiptirler. Bunun yanı sıra ilginç bir şekilde iş doyumunu artan bir tempoyla devam etmemektedir. İnsanlar 30'lu yıllarda (daha başarılı oldukları yıllar) daha çok iş doyumuna sahipken, doyum 40'lı yıllarda yatay duruma gelmekte ve tekrar 50'li yıllar boyunca iş doyumları yükselmektedir.

İşlerinde deneyime sahip insanlar daha az deneyimli olanlara göre işlerinden daha çok doyum sağlamaktadırlar.

Gurubun azınlıkta kalan üyeleri ve kadınlar diğerlerinden daha az iş doyumuna sahiptirler.

Bazı bireyler olasılıkla sürekli olarak işlerinden memnun ya da memnun değildirler.

Ayrıca araştırmalar mutsuz bir çocukluk geçiren insanların, sonraki yaşamlarında iş doyumlarının düşük olduğunu bulmuştur (Staw, Bell ve Clausen, 1986).

## **2.6. Konu İle İlgili Yurt İçinde Ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Özdayı (1990) "Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini Ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi" konulu, resmi liselerde çalışan 804, özel liselerde çalışan 330 öğretmen arasında yaptığı doktora tez çalışmasında öğretmenlerin tatmin faktörlerinin benzer, stres faktörlerinin ise okulların kendi yapısal durumlarından kaynaklanan bazı sorunlardan dolayı farklılıklar taşıdığı sonucuna ulaşmıştır.

Sabancı (1999) "İlköğretim Okullarındaki Ödül Sisteminin Öğretmenler Ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama Ve İş Doyumu Sağlama Düzeyi" başlıklı doktora tez çalışmasında 121 okul müdürü, 251 müdür yardımcısı, 354 öğretmen,78 müfettişe ulaşmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Öğretmenler maddi ve manevi ödüllerin önemli olmadığını aynı zamanda bu ödüllerin iş doyumunu açısından yeterli görüldüğü ifade etmiştir.

Müdür yardımcıları ödül türlerine öğretmenlere oranla daha çok önem vermekte ama gereksinimlerini karşılama ve iş doyumunu sağlama açısından yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Okul müdürleri ve müfettişler maddi ve manevi ödüllerin öğretmenler için önemi, gereksinimlerini karşılama ve iş doyumlarını sağlama açısından en olumlu düşünen gruptur.

Kıdem, öğrenim durumu, cinsiyet ve alınan veya önerilen ödül türleri değişkenleri ödül sisteminin önem derecesi, bireysel gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi açısından farklı algılar oluşturmaktadır.

Karakuş (2008)'un "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık Ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zeka puanları ile, öğretmenlerin iş doyumunu, duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık puanları arasında genel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İlköğretim okullarında çalışan müdür yardımcılarının duygusal zekâ puanları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu, duygusal adanmışlık düzeyleri arasında aynı yönde ilişkiler olduğu görülmüştür

Öğretmenlerin iş doyumunun müdür yardımcılarının duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin duygusal adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkide ve müdür yardımcılarının duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Recepoğlu (2008)'nin okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisini araştırdığı çalışmasında, okullarında mizah yeteneğini paylaşan okul yöneticilerinin, paylaşmayanlara ya da çok az paylaşanlara göre daha yüksek iş doyumunu olan öğretmenlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Karadağ, Başaran ve Korkmaz (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmıştır;

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu ile okul müdürlerinin görev süreleri, eğitim durumları ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri ile okul müdürlerinin görev süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. 11-15 yıl kıdeme sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenler diğerlerine göre en yüksek doyum düzeyine sahiptir.

Okul müdürlerinin görev süresi arttıkça iş doyumunu düzeyinde ilk başta bir düşüş gözlenmekte, müdürlerin görev süresi 25 yılı geçtiğinde içsel doyum tekrar yükselişe geçmektedir.

İlköğretim okulu müdürlerinin görev süreleri açısından aynı okulda görev yapan öğretmenlerin dışsal doyum düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

İlköğretim kurumu müdürlerinin eğitim durumuna göre öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel iş doyumunu puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Fark yüksek lisans yapan okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin iş doyumunun diğerlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Erkek okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin iş doyumunu kadın okul müdürleriyle çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Yöneticilerin liderlik davranışlarının personelin iş doyumuna etkisinin araştırıldığı Taş ve Önder (2010)'in 101 üniversite çalışanı üzerinde yapmış olduğu çalışmada liderlik davranışı boyutları ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Liderlik davranışlarının tüm boyutları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

İş odaklı liderlik davranışları, değişim odaklı liderlik davranışları ve çalışan odaklı liderlik davranışları çalışanların iş doyumundaki varyansın % 61'ini açıklamıştır. İş odaklı liderlik davranışlarının iş doyumunu üzerinde önemli yordayıcı olduğu buna

karşılık değişim ve çalışan odaklı liderlik davranışları değişkenlerinin çalışanların iş doyumuna önemli bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Aydoğmuş (2011)'un kişilik özellikleri ile iş doyumunu ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirme ve dönüşümcü liderlik algısının etkilerini araştırdığı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

İş doyumunu ile sorumluluk kişilik özelliği arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirme aracı bir role sahiptir.

Dönüşümcü liderlik iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Dönüşümcü liderlik algısı, kişilik özelliklerinden sorumluluk ile iş doyumunu arasındaki olumlu ilişkiyi güçlendirmektedir.

Yılmaz ve Ceylan (2011) ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki ortaya çıkarmayı amaçladıkları 153 okul yöneticisi, 804 öğretmen arasında yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinde gördükleri liderlik davranış puanları ile iş doyumunu puanları arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Savaş (2012)'ın ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisini ortaya çıkarma amacıyla 50 okul müdürü, 997 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâlarının alt boyutlarından sadece mutluluk boyutu öğretmenlerin iş doyumunu pozitif ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okul müdürlerinin duygusal emeklerinin öğretmenlerin iş doyumunu pozitif ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâlarının öğretmenlerin iş doyumunu yordamasında okul müdürlerinin duygusal emeklerinin kısmi aracılık etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz ve Altinkurt (2012)'un okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma amacıyla 249 öğretmen üzerinde uyguladıkları çalışmada yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının

öğretmenlerin iş doyumunun yaklaşık olarak üçte birini açıkladığı sonucuna varılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre, yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ölçeğinin sadece ödül gücü boyutunun öğretmenlerin iş doyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşar, Öztürk ve Demirbaş (2012)'in 520 öğretmen arasında yapmış oldukları bir çalışmada, okul yöneticilerinin yönetici beceri düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunda aynı yönde güçlü bir ilişki bulmuşlardır.

Cerit (2012) 309 sınıf öğretmeni arasında yaptığı çalışmada paternalist liderlik ile sınıf öğretmenlerinin yöneticiden ve işin doğasından doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Yapılan analiz sonucunda paternalistik liderlik ile yöneticiden ve işin doğasından doyum arasında aynı yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Paternalist liderlik yöneticiden doyumuna ilişkin varyansın %30.3'ünü açıklarken, işin doğasından doyumuna ilişkin varyansın %22.5'ini açıklamıştır.

Tok ve Bacak (2013) öğretmenlerin iş doyumunu ile yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin doyumunda, düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Whaley (1989) tarafından hazırlanan öğretmenlerin iş doyumunu ve okul müdürlerinin iletişim etkililiği algıları konulu uzmanlık tezinde, okul müdürlerinin iletişim etkililiği ile öğretmenlerin iş doyumunda önemli bir ilişki bulunmuştur. Geribildirim ve ödüller iletişimi boyutu iş doyumunun en önemli belirleyicileriyken, en az önemli belirleyicileri olarak misyon ve amaçlar bulunmuştur.

Judge ve Bono (2001) tarafından yapılan 135 çalışmayı kapsayan meta-analiz çalışmasında, iş doyumunu ile öz saygı (.26), özetkinlik (.45), iç denetim (.32), duygusal denge (.24) olmak üzere bu değişkenler arasında belirtilen tahmini ilişki katsayıları bulunmuştur. Bu çalışmaya göre ifade edilen değişkenler iş doyumunun en önemli belirleyicileri arasındadır.

Carpenter (2004) 14 okulda 81 öğretmen arasında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunda ilişkiliyi araştırdığı doktora tezinde;

Sürdürümcü liderlikle öğretmenlerin iş doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin iş doyumu arasında aynı yönde ilişki olmasına rağmen bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmenlerin iş doyumu puanlarıyla okulların CRCT test puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ololube (2006) 'nin Nijerya'nın Rivers eyaletinde, okul etkililiğinde öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumlarının etkisini araştırdığı, 680 öğretmenle yaptığı çalışmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır;

Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumuna sahiptirler.

20-30 arası ve 51 ve üstü yaş gurubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41-50 yaş gurubundaki öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür.

Okul müdürlerinin iş doyumu öğretmenlerinkinden yüksektir.

Nijerya'daki öğretmenler için önem sırsına göre; eğitim politikaları ve yönetim, yan ödemeler ve ödemeler, başarı eksikliği, terfi ve gelişme fırsatları iş doyumusuzluğuna neden olan boyutlardır.

Marie (2011)'nin okul müdürlerinin hizmetçi liderliği ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi konu edindiği çalışmasında, okul yöneticilerinin hizmetçi liderliği ile öğretmenleri iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Rumph (2012)'in ABD'nde Tenesse eyaletinde yaptığı Tenesse kamu yüksek okullarının müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı doktora tez çalışmasında ulaştığı sonuçlardan bazıları şunlardır;

Cinsiyet açısından öğretmenlerin iş doyumu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmenlerin iş doyumu medeni durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Evli öğretmenlerin iş doyumu, bekarlara göre bütün boyutlarda anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

Görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

Mevcut okul müdürü döneminde geçirilen süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin iş doyumları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin iş doyumlarındaki varyansın % 58'i liderlik ölçeği puanları ile açıklanmıştır.

## 2.7. Etkililik Kavramı

Etkililik anlaşılması çok zor olduğunun bilinmesine rağmen, açık örgütsel sistemler için çok önemli bir kavramdır. Bilimciler arasında etkililik kavramının nasıl tanımlanacağı ve kavramlaştırılacağı konusunda bir anlaşma olmamasına rağmen o hala pratik, deneysel ve teoriksel öneminden dolayı kritik bir kavram olmaya devam etmektedir. (Okafor, 2012).

Etkililik kavramı oldukça eskilere dayanmaktadır. 1930'larda Barnard etkililiği, örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak, bazen bu kavramla karıştırılan etkinliği de "örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanma derecesi" olarak tanımlamıştır. (Balcı, 2011; Şişman, 2012). O zamandan şimdiye kadar etkililiğin açık, çok özel, uygulamalı, kapsamlı ve teorik bir çerçeveye uyan bir tanımı yapılamamış, sadece etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda anlaşmaya varılmıştır(Balcı, 2011).

Örgütsel çözümlenmelerde hem çok kullanılan, hem de oldukça belirsizlikler içeren etkililik kavramının sözlükte daha çok sonuçlara yönelik ifadeleri anımsatan, beklenen etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamları karşıladığı görülmektedir (Şişman, 2012).

Etkililiğin ifade ettiği anlam konusunda fikir birliğinin olmaması, gerçekleştirilmesi için uygulanacak stratejinin belirlenmesini zorlaştırmaktadır(Tosun,1981).

Bu alanla ilgili bilim insanları günümüzde, genellikle etkililiğin tek boyutlu bir yapıdan ziyade çok boyutlu bir yapı olduğunu kabul etmişlerdir. Örneğin Cambell literatürü tarayarak, otuz örgütsel etkililik ölçütü listelemiştir. (Hoy ve Ferguson,1985).

Etkililik ölçütleri değerlendirmeyi yapana ve bakış açısına göre farklılık gösterdiğinden, etkili olanla olmayanın birbirinden nasıl ayrılacağı da belli değildir (Tosun, 1981).



### 2.7.1. Örgütsel Etkililik

İnsanın tek başına karşılayamadığı gereksinimleri, onu başkalarıyla işbirliğine yöneltmiştir. Ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen ve işbirliği yapan bireylerin oluşturdukları örgütler, var olan güçlerini amaçları doğrultusunda kullanabildikleri ölçüde varlıklarını sürdürebilmektedirler, bu ise onları etkililik düzeyi ile ilgilidir (Ada ve Akan, 2007).

Fakat etkili örgütlerin özellikleri, önemine rağmen hakkında çok az şey bilinen bir konudur (Mott, 1972).

Örgütsel etkililik kavramının gerçekte ne olduğunu ortaya koymak, açık ve basit değildir. Örgütsel etkililik uygulayıcılar için olduğu kadar teorisyen ve araştırmacılar içinde karmaşık ve zor bir problem olarak kalmaya devam etmektedir. Ölçülmesi bir tarafa, kavramın tanımında bile genel bir mutabakat bulunmamaktadır. Goodman ve Pennings etkililiğin, örgütlerin çalışmasında en yaygın ve en az belirgin yapılardan birisi oluşunu ileri sürmüşlerdir. Bununla beraber deneysel literatürün şuan ki durumu, yetersiz bir teorik çerçeveden dolayı büyük ölçüde kargaşa içindedir. Basit bir şekilde kavramsal bir bağlama yerleştirilmediği sürece, etkililiğin yapısı anlaşılacaktır. Kuramsal bir yol gösterici olmaksızın, bir okulun başka bir okuldan etkili olduğunu, bir göstergenin etkililiğin bir ölçütü olduğunu ya da olmadığını söylemek, ya da daha uygulamaya yönelik olarak, etkili okulları oluşturmak için plan yapmak pek mümkün değildir (Hoy ve Ferguson, 1985).

Örgütsel etkililiğin herkesin üzerinde hem fikir olduğu bir tanımının yapılamaması, araştırmacı ve yazarların etkililiğe bakış açılarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Ayık, 2007). Örgütsel etkililik konusunda yapılan farklı tanım ve çalışmaların, bu konunun karmaşıklığını artırmasının yanında, derinlemesine tartışılarak anlaşılması yolunda yeni ufukların açılmasına neden olacağı düşünülmektedir. Konu ile ilgili yapılan incelemeler sonucunda, bu konuya ilişkin alan yazındaki tanım ve açıklamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir;

Örgüt amaca yönelik ve kasıtlı olarak yapılandırılmış sosyal bir işletmedir. Örgütsel etkililik ise örgütlerin belirli bir hedefi başarma derecesidir. Yani örgütün yapmaya çalıştığı şeyi gerçekleştirme düzeyidir. Örgütsel etkililik, müşteri için değerli bir ürün veya hizmet üretme anlamına gelmektedir. Örgütsel verimlilik ise bir örgütsel

amacı gerçekleştirmek için kullanılan kaynakların miktarını belirtmektedir. O belirli bir çıktı hacmi üretmek için gerekli olan hammadde, para ve insan gücünün ne kadar olduğuna bağlıdır. Verimlilik bir ürün veya hizmet üretmek için kullanılan kaynakların miktarı olarak hesaplanabilmektedir (Daft, 2000).

Başaran (1996)'a göre örgütsel etkililik "bir örgütün elindeki kaynaklarla amaçlarını en yüksek düzeyde gerçekleştirmesidir" . Örgütsel etkililik, güçlü bir örgütü oluşturup sürdürmeyi ifade etmektedir.

Miner (1988) örgütsel etkililiği, amaç yaklaşımına göre; amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi için örgütün tüm kaynaklarının eyleme geçirilmesi, sistem yaklaşımına göre; bir sistemin planlanan düzeyde yaşamını sürdürmesi, yararlılık yaklaşımına göre ise; bir örgütün kendisinden yarar bekleyen örgüt ve kişilere yararlı olabilme ölçüsü olarak tanımlamıştır(Başaran, 2004). Amaç sistem modellerinde etkililik örgütün ulaşması gereken nihai bir durumdur. Amaç modeli etkililiği örgütün amacına ulaşma derecesi olarak tanımlamaktadır ve amaçla doğrudan ilişkili olmayan değişkenleri göz önünde bulundurmamaktadır. Sistem modeli ise örgütü içinde bulunduğu topluma katkısı açısından ya da kendi çıkarlarını maksimum seviyeye çıkarmasına bakarak değerlendirmektedir (Tosun, 1981).

Mott (1972)'a göre örgütsel etkililik, uyum ve üretim eylemi için bir örgütün güç merkezlerini harekete geçirme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Ona göre etkili örgütler; diğer benzer örgütlerden daha fazla ve daha yüksek kalitede ürün ortaya koyan, çevresel ve içsel problemlere daha etkili bir şekilde uyum sağlayan örgütlerdir. Ona göre, rutin üretim sağlamada güç merkezlerini düzenlemek için önemli bir kaç kriter bulunmaktadır. Bunlardan ikisi olan ürünün niteliği ve niceliği (quantity and quality of the product) bir örgütün nispeten hayatta kalması için önemlidir. En az girdi ile en yüksek çıktının elde edilmesi olarak tanımlayabileceğimiz verimlilik (Efficiency) örgütün iyi oluşunu etkileyen üçüncü kriterdir. Uzun vadede çevrelere uyum (Adaptation) sağlayan örgütler bunu yapamayan örgütlerden daha etkilidirler. Bilgisayar teknolojisine uyum sağlayan bir petrol rafinerisinin varlığını devam ettirmesi, büyük bir iş gücüne güvenmeye devam eden bir petrol rafinerisinden daha olasıdır. Örneğin, öğrencileri arasında kültürel olarak dezavantajlı olanların ihtiyaç ve problemlerini

karşlamak için öğretim tekniklerini düzenleyen ender bir okul sistemi, bunu yapmayan okul sistemlerinin çoğunluğundan daha etkilidir.

Mott (1972)'a göre uyum sorununun, genel kategoriden ayrılan özel bir tipi bulunmaktadır. Geçici, öngörülemeyen aşırı iş yüklemeleri ile hızlı bir şekilde baş etmek için örgütün güç merkezlerini ayarlama yeteneği olarak ifade edilen ve uyum yeteneğinin özel bir formu olan bu değişken örgütsel esneklik (Organizational Flexibility) olarak isimlendirilmiştir. Bu durumda örgütsel değişiklikler büyük oranda acil, geçici toplantılar sonucu olarak ortaya çıktığından dolayı, esneklik kavramsal olarak uyum yeteneğinden farklıdır; acil durum geçtikten sonra genellikle örgütler acil yapı öncesine geri dönmektedirler. Uyum değişiklikleri olasılıkla daha kalıcıdır.

Mott etkililik ölçütlerini şu şekilde özetlemiştir;

A)Rutin üretim için güç merkezlerini düzenleme (Üretkenlik-Productivity)

1-Ürünün niceliği

2-Ürünün niteliği

3-Üretimin verimliliği

B)Rutinleri değiştirmek için güç merkezlerini düzenleme (Uyum Yeteneği-Adaptability)

1-Sembolik uyum

a. Önceden sorunları öngörerek onlara, zamanında ve tatmin edici çözümler geliştirmek

b. Örgütün aktivitelerine uygulanabilir yeni teknolojileri ve yöntemleri yakından takip etmek

2-Davranışsal Uyum

a. Çözümlerin kabulünün hızı

b. Çözümlerin kabulünün yaygınlığı

C) Geçici olarak işin öngörülemeyen aşırı yüklemeleri ile baş etmek için güç merkezlerini düzenleme (Esneklik-Flexibility)

Başaran (1996)'a göre güçlü bir örgütü anlatan örgütsel etkililik bir örgütün mevcut kaynaklarla amaçlarını en yüksek düzeyde gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Başaran (2004)'a göre yaşaması etkili olmasına bağlı olan örgütler, bir yandan amaçlarına uygun olan çevresel etkenlerden etkilenip, çevrenin ihtiyaçlarını zamanında, yeterli nicelik ve nitelikte cevap vererek dışsal etkililiğini sağlayabilmeli; diğer taraftan amaçlarına uygun olmayan çevresel etkenleri etkileyerek, amaçlarını engelleyen çevresel sorunlara başa çıkarak, içsel etkililiğini sağlayabilmelidir.

Hogan (2004) örgütsel etkililik için kısa ve basit bir kavramsal çerçeve çizmiştir. Ona göre etkililik, bir örgütün beş alanda ne kadar iyi rekabet ettiğinin bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu alanlardan ilki yeteneğin seçimi, iyileştirilmesi ve elde tutulması ile ilgilidir, diğer alanlarda eşit olan örgütler arasında daha yetenekli üyelerden oluşan takım kazanacaktır. İkinci alan motivasyonla ilişkilidir. Takım üyelerinin coşkulu, hevesli ve paylaşılan amaç ve enerji duygusu ile dolu olma derecesidir. Diğer alanlarda eşit olan, daha az yetenekli fakat daha motive edilmiş bir takımın, daha yetenekli fakat moralsiz bir takımı mağlup etmesi beklenen bir durumdur. Örgütsel etkililiğin üçüncü bileşeni liderlikle ilişkilidir. Takımlar yetenek ve motivasyon açısından eşitlendiğinde, daha iyi bir lidere sahip olan takım kazanacaktır. Örgütsel etkililiğin dördüncü bileşeni strateji ile ilişkilidir. İyi bir lidere sahip yetenekli ve motive edilmiş, fakat kötü bir stratejiye sahip takım, daha iyi bir stratejiye sahip olan takıma kaybedecektir. Örgütsel etkililiğin son bileşeni ise, örgütün önceki dört kategori açısından ne kadar başarılı bir iş çıkardığını izlemek için, uygun sistemlere sahip olması ile ilişkilidir. Bunlar yetenekli personeli cezbetme, bu personeli motive etme, örgütün liderliğinin yeterliğini değerlendirme, temel iş stratejisinin uygunluğunu değerlendirme olarak özetlenebilir.

### **2.7.1.1. Etkililik modelleri**

Etkililik kavramının ne olduğu konusunda ortak bir anlayışın olmaması, örgütsel etkililiğin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde birbirinden farklı yaklaşımların geliştirilmesi ve kullanılmasına sebep olmuştur.

Okullar açısından okul etkililiği, eğitimsel etkililik, öğretimsel etkililik başlıklarını taşıyan, etkililikle ilgili çeşitli kavramsal ve teorik temeller geliştirme

çalışmaları olmuştur. Örgütsel etkililiği belirlemeye yönelik olarak daha önceden geliştirilmiş örgüt ve yönetim modellerinden de faydalanılarak okulların etkililiğini ölçme amacıyla bazı modeller geliştirilmeye çalışılmıştır (Şişman, 2012).

Chen (1996)' e göre okul etkililiğini örgütsel bakış açısından açıklayan ve değerleyen modeller şunlardır; Amaç Modeli, Kaynak Girdi Modeli, Süreç Modeli, Doyum Modeli, Yasallık (Meşruiyet) Modeli, Etkisizlik Modeli, Örgütsel Öğrenme Modeli, Toplam Kalite Yönetimi. Bu modeller ve okul etkililik modelleri her birinin kendine özgü etkililik modeli olan örgüt kuramlarıyla doğrudan ilişkilidir (Balci, 2011; Şişman, 2012).

Miner (1988)'e göre örgütsel etkililiğin bir çok tanımı yaygın olarak üç kategoride gruplandırılmıştır. Bunlar amaç, sistem ve daha çok son zamanlarda geliştirilen paydaşlar ya da müşteriler yaklaşımı olarak özetlenebilir.

Örgütsel etkililiğin tanımlanmasındaki anlaşmazlık ve farklılıklara rağmen örgütsel etkililiğin değerlendirilmesinde, iki çağdaş kuramsal model olan amaç ve sistem modelinin kullanılması yararlıdır (Hoy ve Ferguson, 1985).

#### **2.7.1.1.1. Amaç modeli**

Hicks (1976)'e göre örgütler, üyeleri tarafından kendi kişisel amaçlarına ulaşmak için kullanılan araçlar olarak oluşturulmuş ve bu nedenle varlıklarının devam etmesi sağlanmıştır. Örgütlerinde, kendi üyelerinin bireysel amaçlarından farklı ama onlardan türetilmiş amaçları bulunmaktadır.

Yapılan örgüt tanımları incelendiğinde "amaç"ın bu tanımların vazgeçilmez, önemli bir unsuru olduğu görülmektedir.

Ortak bir amacın olmadığı durumlarda bir örgütten bahsedilemeyeceği basit ama temel bir gerçektir. Örgütsel etkinlikler belirli bir amaca hizmet etmediği sürece rol ağının kurulması, işin ve iş gücünün bölünmesi, kuralların oluşturulması oldukça zordur (Tosun, 1981).

Örgütsel amaçlar değişik biçimler alabilir. Bir şirket sağlayacağı ürün yada hizmetin ne olduğunu belirlemek zorundadır. Örgüt, neye ulaşmak istediğini ve ne olduğunu belirlemeye gereksinim duymaktadır. Özelleştirilen bu amaçlar, üyelerin çaba

göstermesini sağlayabilir ve aynı zamanda örgütsel kararlardaki zorlayıcılar ve kısıtlamalar olarak düşünülebilir (Miner, 1988).

Davis örgütsel amaçların, insan için örgüt, örgüt için insanın anlamının ne olduğunu belirtmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Hicks, 1976). Amaçlar yön ve motivasyon sağlamakta, üyeler için belirsizliği azaltmakta ve değerlendirme standartlarını ortaya koymaktadır. Bu modele göre örgüt var olma nedeni olan amaçlarını gerçekleştirdiği sürece etkilidir. Bu yüzden örgütlerin gerçekleştirmeyi öngördükleri eylem ve sonuçlar amaçlar ile ortaya konmaktadır. Bir örgütün resmi, yazılı olan ve misyonunu ifade eden ve genellikle soyut olan amaçları teorik, günlük olarak gerçekleştirilmesi istenilen ve yol gösterici nitelikte somut olarak açıkça ortaya konulan amaçları işlevsel, özel olarak tanımlanmış ve değerlendirme sürecinde yol gösterici olan amaçları ise uygulama amaçları olarak isimlendirilmektedir (Karslı, 2004). Örgütsel etkililik geleneksel olarak, örgütün ulaşmak için çabaladığı durumlar olarak tanımlanan amaçların gerçekleştirilme derecesi ile belirlenmektedir. Amaç ya da performans sonuçları açısından, eğer faaliyetlerin sonuçları beklentileri karşılıyor ya da onları aşıyorsa bir okul etkilidir (Hoy ve Miskel, 2010).

Bu görüş birkaç varsayıma dayanmaktadır. Birincisi örgütteki rasyonel karar alıcılara özel bir amaçlar kümesi tarafından yol gösterilmektedir. İkincisi ise bu amaçlar, hem az sayıda ve yeterli hem de paydaşlar tarafından benimsenen ve yeterince anlaşılır olarak tanımlanmıştır. Bu şartlar karşılanırsa, amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için geliştirilen ölçekler kullanılarak, örgütsel etkililik değerlendirilebilir (Hoy ve Ferguson, 1985).

#### **2.7.1.1.2. Sistem modeli**

Sistem yaklaşımı örgütün dinamik bir çevre içinde etkili olarak işleyebilmesi için gerekli olan koşulları vurgulamaktadır (Tosun, 1981).

Sistem görüşü örgütlerin kendisi ve dış çevresinden kaynaklanan problemlerle başa çıkmada, başarılı bir şekilde fonksiyon gösteren sistemler oldukları kadar etkili oldukları fikrini savunmaktadır. Sistem yaklaşımı örgütlerin içsel ve dışsal değişiklikleri karşılama yeteneğini ölçmektedir. Bu yaklaşımda çatışma ve gerilimle başa çıkma, bölümlerin koordinasyonu, kaynakların dağıtımı, uyarlanabilirlik, esneklik gibi faktörlere güçlü bir şekilde vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşımın, sistem bakımı ve

hayatta kalması konusundaki vurgularının örgütten örgüte, örgüt içerisinde zamandan zamana değişmemesi onu amaç yaklaşımından farklılaştırabilecek özelliklerinden birisidir. Çünkü amaçlar değişebilir ve farklılaşabilir niteliktedir. Amaç yaklaşımında, örgütte amaca ulaşıp ulaşılmadığının gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi için belirli bir zamanın geçmesine ihtiyaç duyuluyorken, sistem yaklaşımı her zaman uygulanabilir. (Miner, 1988).

Bu yaklaşıma göre örgütteki istekler, sayısız, karmaşıktır ve sürekli değişmektedir; bu nedenle örgüte uygun özel amaçlar belirlemek mümkün gözükmemektedir. Örgüt için önemli olan hayatta kalması ve büyümesidir(Balcı, 2011).

Sistem modeli örgütün iç ve dış çevredeki değişikliklere uyarlanması, yerine getirdiği çeşitli işlevlere bakmaksızın, varlığını korumasıyla ilgilenmektedir(Tosun, 1981). Weber (1947)'in bürokrasi ve otorite tartışmaları günümüz kuramcılarının örgütleri çevreleriyle etkileşim halinde bulunan ve onlara bağlı olarak işleyen sosyal sistemler olarak algılamalarında bir başlangıç noktası olmuştur. Ancak çevreye bağlı ve ondan etkilenen bir sistem olarak örgütler için, çevrenin önemini ve örgütün açık bir sistem olduğunu vurgulayan kişi Talcott Parsons(1960)'tır(Hoy ve Miskel 2010). Parsons sosyal sistemlerin hayatta kalmasını onların uyum sağlama, amaca ulaşma, bütünleşme ve gizil güç gibi dört kritik fonksiyonuna bağlamaktadır. Sistemin içinde yer aldığı çevreye adapte olması uyum sağlama, sosyal sistemin amaçlarını belirleme ve başarıma durumu amaca ulaşma, sistemin öğeleri arasındaki dayanışma bütünleşme, sosyal sistemin motivasyon ve değer sistemi oluşturması ise gizil güç olarak kavramlaştırılmıştır. (Şişman 2012; Uline, Miller ve Moran, 1998).

Sistem modeli, tipik olarak örgütü girdi, dönüşüm ve çıktılardan oluşan açık bir sistem olarak gören analistler tarafından kullanılmaktadır. Bu nedenle onların, diğer örgütlerin üstünde avantajlı bir konumu güvence altına almak için, örgütlerin çevre ve kabiliyeti üzerinde durma araştırmaları şaşkıncı değildir. Aslında sistem modeline yapılan temel eleştirilerden birisi, çıktılara karşın girdilere daha fazla önem vermeleridir. Bir örgüt çevresinden kaynak elde etmekle aşırı derecede ilgilendiğinde, ürün ve diğer fonksiyonları önemsememe yönünde güçlü bir eğilime sahip olabilmektedir.(Hoy ve Ferguson, 1985).

### **2.7.1.1.3. Sistem - Kaynak modeli**

Bu yaklaşıma göre örgütler içerisinde buldukları çevrede kendilerine avantaj sağlayacak bir ortam oluşturdukları, bu çevreden değerli kaynakları elde etme koşullarını kendi lehlerine çevirdikleri oranda etkilidirler. Bu modele göre etkili örgütler bir taraftan küçülmeyi, daralmayı azaltırken diğer taraftan kaynak elde edebilme yeteneğini artırarak büyümeyi sağlamaktadır (Karslı, 2004). Bu da örgütün gerekli kaynakları sağlayabilmesi ve rekabet edebilme yeteneğinin önemine odaklanmayı gerektirmektedir. Böylece bir örgütün etkililiği, içsel tutarlılığını sürdürülmesi, kaynakları kullanmadaki ve uyum mekanizmalarının etkinliği ve özellikle az olan kaynaklar için diğer örgütlerle rekabet edebilme yeterliğinin belirlenmesini zorunlu kılmaktadır (Balcı, 2011).

Tosun (1981) sistem kaynak modelini, Katz ve Kahn'ın örgütü tanımladığı "çevresiyle enerji değiş tokuşu yapan açık bir sistem" ifadesindeki "enerji" nin yerine "kaynak" deyimini kullanarak tanımlamıştır. Tosun (1981)'a göre değiş tokuş geniş anlamda örgütle çevresi arasındaki hertürlü girdi-çıkıtı sürecini ifade etmektedir. Örgütle çevresi arasındaki alışveriş konusu olan bu kaynaklar, sınırlı ve değerlidir. Bu sisteme göre çok fonksiyonlu toplumsal bir sistem olan örgütte yalnız amaca yönelik eylemlere önem verilmesi etkililiği azaltmaktadır. Örgütün amaçtan farklı gereksinimleri bulunmaktadır. Örgütün miktarını çok önemseydiği kaynakların dengeli olarak dağıtılması, örgütün varlığını sürdürebilmesi için temel koşuldur.

### **2.7.1.1.4. Amaç ve sistem modelinin sentezi**

Amaç ve sistem modelinin "tek bir değerlendirme kriterleri kümesine ve böylece örgütsel etkililiği içeren tek bir açıklamaya ulaşmak, arzu edilen ve olası bir durumdur" olarak ifade edilebilecek ortak bir varsayımı paylaştıkları görülmektedir. Sistem modeli daha çok içsel tutarlık, uyum yeteneği ve kaynakların optimizasyonu ile ilgilenirken, amaç modeli özel amaçlara ulaşma başarısını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, her iki durumda da, davranış açık yada örtük olarak amaca yöneliktir. Bir sistem açısından göre amaçlar daha örtük ve dinamiktir; statik, nihai durumlar değildir, aynı zamanda onlar çevre değişkenleri olarak değişime maruz kalmaktadırlar. Aslında, bir sentez mümkün ve makul görülmektedir fakat örgütsel etkililik analizleri için her çerçeve en azından aşağıda ifade edilen şu hususlarla ilgili olmalıdır: Örgütün Doğası, Etkililiğin



Tanımlanması, Etkililiğin Etki Alanı, Müşteriler, Sınanabilirlik (Hoy ve Ferguson, 1985)

Levinson (1969)'a göre bir örgütün mal ve hizmet üretirken aynı zamanda kendi varlığını da sürdürmesi gerekmektedir. Etkililik bu iki boyutla ilişkilidir. Sistemin çeşitli amaçları arasında örgütün amaçları da yer aldığından sistem modelinin amaç modelinide kapsamaması gerekir. Amaç modelinin tekbaşına kullanılabilir olmasının yanı sıra sistem modeli örgütün gerçekleştirilmeye çalıştığı amaçların amaç modeline göre de değerlendirmesini yapmak yapmak zorundadır. Bu açıdan, kapsamlı bir çözümlerme için her iki model birlikte kullanılmalıdır (Tosun, 1981).

#### **2.7.1.1.5. Süreç modeli**

Bu yaklaşım okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde okul ve sınıf içi süreçleri dikkate almaktadır. Okul kapalı bir sistem olarak görülmektedir. Kaynakların nasıl kullanıldığı ve öğrencilerin kullanımına nasıl sunulduğu okul etkililiğinin belirlenmesinde kullanılan önemli ölçütlerdir. Modele göre çıktıların kalitesi için girdilerin kalitesi yeterli görülmemekte aynı zamanda okuldaki süreçlerin çıktılar üzerindeki etkisine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda okul içi süreçler olarak üzerinde durulan kavramlar liderlik, kararverme, katılım, iletişim, eşgüdüm, planlama, sosyal etkileşim, okul iklimi, uyum, sınıf yönetimi, öğrenme öğretme yöntemleri, öğrenme stratejileri gibi süreçlerdir (Şişman, 2012).

Bu model okul içi eğitim, öğretim ve yönetsel süreçlere odaklanmaktadır. Modelin katkısı bu süreçlerin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır (Balcı, 2011).

#### **2.7.2. Etkili Okul veya okul etkililiği**

Etkili okul kavramının ortaya çıkmasının nedeni, okullarda sunulan eğitimin kalitesini artırma çabasıdır. Bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olduğu gerçeği, etkili okul çalışmalarının yapılmasına neden olmuştur. Bu çalışmalarda, başarılı ve daha az başarılı okulların bazı ortak özelliklere sahip olduğunun görülmesi, uygulayıcılara okullarda başarı ve verimin artırılabilmesi için gerekli yol haritasını göstermiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Hoy ve Miskel (2012), okul örgütünün paydaşlarının değişik algı ve ihtiyaçları ışığında okulların sistemlerinin etkili olduğunun nasıl gösterileceği, bu paydaşların

tercihlerinin değişmesiyle birlikte ihtiyaç duydukları etkili okul özelliklerinin de değişmesi, yani neyin örgütsel etkililiği oluşturduğu konusundaki tanımların sürekli aynı kalmamasının ve ana-babalar, yöneticiler, öğrenciler, öğretmenler, denetim kurulu yeleri, işadamları, politikacılar, medya, vergi mükellefleri gibi birçok paydaşın etkililik için farklı kriterler tercih etmelerinin, okul etkililiği sorunuyla uğraşan yöneticilerin karmaşık sorunları olduğunu ifade etmişlerdir.

Etkililik kavramının tanımlanmasındaki bütün bu güçlüklere rağmen etkili okul, kendisinden beklenen amaç ve işlevleri tam olarak yerine getiren, öğrencilerin bütün yönlerden gelişimlerini sağlayan, bunun için uygun öğrenme ortamları sağlayan ve okulla ilişkili olan bütün insanların beklentilerini karşılayan okul olarak tanımlanabilir (şişman ve Turan, 2005).

Başaran (1996)'a göre öğrencilerin sayı ve niteliğini yükseltirken maliyeti düşüren bir okul verimli, hiç bir organının birbiriyle çatışmaya, çelişkiye düşmeden düzenli olarak çalıştığı okul sağlıklı, toplumsal değişmelere, bilimsel gelişmelere, yeni eğitim teknolojisine zamanında uyarlanabilen okul dirik, çevresine yararlı olan eğitim kurumu ise yararlı bir okuldur. Bu dört etkeni bünyesinde taşıyan okul etkili bir okuldur.

zdemir (2000)'e göre paydaşların hepsinin mutluluğu ve gelişiminin temel alındığı etkili okul; ğrenci, ğretmen ve evre ile bütün oluşturabilen, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı, optimum bir öğrenme çevresinin oluşturulduğu bir okuldur.

Miskel, Fevurly ve Steward (1979) ğretmenler tarafından etkili olarak algılanan okulların, daha katılımcı örgütsel süreçler, daha az merkezileştirilmiş karar verme yapıları, daha çok şekillendirilmiş genel kurallar ve daha fazla profesyonel aktivite ile karakterize edildiğini ifade etmişlerdir.

Okulun etkililiği, ğrenci öğrenmelerinin gerçekleştirilme derecesiyle ilgilidir. Okulun temel amaı, programlarındaki hedefleri ve davranış değişikliğini gerçekleştirmektir. Okulun optimum bir öğrenme ortamı oluşturması, okula gelen her bireyin orta veya iyi düzeyde beklenen öğrenmeleri ve davranış değişikliğini gerçekleştirmesi durumunda okulların etkili olduğu söylenebilir (Dş, 2013).

Etkili okul fark yaratan bir okuldur. Açık bir sistem özelliği göstermekte olan okullarda öğrenim göremekte olan ve bu okulların varlık sebebi olan öğrenciler, özellikleri itibarı ile bölgeden bölgeye, okuldan okula farklılık göstermektedir. Farklı öğrenci nitelik ve özelliklerle sahip okulların etkililiği ancak, okula getirilen bu özellik ve nitelikler ile eğitim öğretim süreçleri sonucunda elde edilen özellik ve nitelikler arasındaki farkın tüm paydaşlarca memnuniyet verici bulunma oranı ile ortaya çıkarılabilecektir. Etkili okul sisteme girdi niteliğini taşıyan unsurlarına, tüm paydaşlarını tatmin edici bir değer kattığı oranda etkilidir. Bu girdi öğrenci olarak düşünüldüğünde, okula kayıt yaptırdığı gün sahip olduğu nitelikler ile okula devam ettiği belirli bir sürenin sonucunda ulaştığı nitelikler arasındaki farkı, kendisinin, öğretmenlerinin, velisinin, okul yöneticisinin ve tüm diğer paydaşların tatmin edici bulunduğu oranda bu okul etkilidir.

#### **2.7.2.1. Etkili okulun özellikleri**

Genellikle, 1960' larda yaygın olan "Okullaşmalarının sonucunda öğrencilerin elde ettiği sonuçlar, büyük ölçüde onların okula başladıklarında sahip oldukları yetenekleri tarafından belirlendiği" düşüncesine gösterilen tepki, ilk okul etkililiği araştırması için önemli bir motivasyon olarak kabul edilmektedir. Bir dereceye kadar kötümser olan "okulların farklılık oluşturmadığı, okullaşmanın politik ve ekonomik eşitsizlikleri gideremediği" yargıları, Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld ve York (1966), Jencks, Christopher, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns, and Mickelson (1972) tarafından ileri sürülmüştür (James, Connolly, Dunning ve Elliott, 2006; Ku Ahmad, 2014 ).

Coleman ve arkadaşlarına (1966) göre okulların çeşitli ırksal ve etnik gruplar arasındaki etkisi farklılaşmıştır. Beyaz öğrencilerin başarıları azınlık öğrencilerinin başarılarına göre, öğrenim gördükleri okul ve bileşenlerinin (program, öğretmenler, okul imkânları) zayıf ya da güçlü olmasından daha az etkilenmiştir. Azınlık öğrencilerin başarıları çoğunluğu oluşturan öğrencilerin başarılarından daha çok okula bağımlıdır. Yani okulun niteliğinin düşük olması azınlık öğrencilerinin başarılarını çoğunluğu oluşturan öğrencilerin başarılarına göre daha olumsuz etkileyebilecektir.

Okulların imkânları ve öğretim programlarındaki farklılıkların, standart testlerle ölçülen öğrenci başarısında etkisinin nispeten az olduğu görülmüştür. Bu fark çoğunluğu oluşturan beyazlara göre azınlık öğrencilerde daha fazladır.

Pek çok öğretmen özelliğinin bu çalışmada ölçülemediğini belirten Coleman, okullarda öğretmen niteliklerinin diğer unsurlara göre öğrenci başarısı üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin sınıf seviyesiyle beraber arttığını, öğrenci başarısında öğretmenlerin niteliklerinin kümülatif bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Yine bu etkinin azınlığı oluşturan öğrencilerde daha fazla yaşandığı görülmüştür.

Bu araştırmada, bir öğrencinin başarısının okuldaki diğer öğrencilerin eğitimsel geçmiş ve gereksinimleriyle güçlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu görüşlerin aksine Rutter (1979), okul örgütündeki yaşamın niteliğinin öğrenci gelişimi ve davranışında bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. 1980 lere gelindiğinde öğrenci öğrenme niteliği ve okullaşma arasındaki ilişkide resim iyice farklılaşarak, okullaşmanın bir farklılık oluşturduğu inancı güçlü bir şekilde kabul görmeye başlamıştır (Ku Ahmad, 2014).

Bu okulların özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla Brookover ve Lezotte (1979) tarafından başarısı artan ve azalan okullarda yapılan bir çalışmanın sonuçlarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür;

- ✓ Öğrenci başarısı artan ve azalan okullar arasında, temel okuma ve matematik hedeflerinin gerçekleştirilmesi için çalışanların rollerinin vurgulanması açısından açık bir farklılık vardır. Başarısı artan okullar bu hedefleri kabul edip, önemini vurgularken başarısı azalan okullar bu hedefleri daha az vurgulayıp, onları kesinlikle programlarının temel amacı olarak açıkça belirtmezler.
- ✓ Öğrenci başarısı artan ve azalan okullar arasında öğrenciye verilen anlam açısından öğretmen ve müdürler açısından açık bir fark vardır. Başarısı azalan okullardaki öğretmenler öğrencilerinin yetenek düzeylerinin düşük olduğu ve öğrencilerin bu yüzden bu hedeflerde uzmanlaşamayacakları inançlarını yansıtırlarken, başarısı artan okullardaki çalışanlar öğrencilerin daha yüksek ve artan beceri düzeylerini rapor etmeye, okullarındaki tüm öğrencilerin

temel hedeflerde uzmanlaşabileceklerine inanmaya eğilimlidir. Hatta öğretmenler müdürlerinin de bu inançlarını paylaştıklarını düşünmektedirler.

- ✓ Başarısı artan okullardaki çalışanların kesinlikle öğrencilerin eğitimsel başarılarına ilişkin yüksek ve artan beklenti düzeylerine sahip oldukları görülmüştür.
- ✓ Başarısı azalan okullardaki öğretmenler öğrencilerin başarısını etkilemek için daha fazla yapabilecekleri bir şeyin olmadığını hissetmektedirler. Bu okulların tersine başarısı artan okullardaki öğretmen ve müdürlerin temel okuma ve matematik becerilerinin öğretilmesinde üstlendiği sorumluluk muhtemelen çok daha fazladır.
- ✓ Başarısı artan ve azalan okullar arasında müdürün rolü açısından açık bir fark vardır. Öğrenci başarısı artan okullarda okul müdürlerinin öğretimsel bir lider olması, onun öğretimsel lider rolünde değerlendirilmesi daha muhtemeldir. Okul müdürü daha disiplin yanlısı, en önemlisi temel hedeflerin başarılmasının değerlendirilmesinde sorumluluk üstlenen birisidir.
- ✓ Başarısı artan okullardaki çalışanlar tarafından, hesap verebilirlik kavramının daha büyük bir ölçüde kabul edilmesi kanıt olarak görülür ve bir hesap verebilirlik modelinin geliştirilmesine destek olunur. Bu okulların çalışanları MEAP (Michigan Educational Assessment Program) testlerinin etkililiklerinin belirleyicisi olduğunu başarısı azalan okullardan daha çok kabul etmektedir.
- ✓ Genel olarak, öğrenci başarısı artan okullardaki öğretmenlerin memnuniyeti öğrenci başarısı azalan okullardaki öğretmenlerden daha azdır. Öğrenci başarısı azalan okullarda çalışanların doyum ve moral düzeyinin yüksekliği bir kayıtsızlık, rehavet modeli yansıması gibi görülmektedir. Öğrenci başarısı artan okullarda çalışanların mevcut durumda bazı gerilimler ve memnuniyetsizlikler yaşaması daha muhtemeldir.
- ✓ Başarısı artan ve azalan okullara arasındaki aile düzeyindeki farklılıklar kesin, net bir şekilde ortaya konulamamıştır. Fakat başarısı artan okullarda genel veli katılımı daha az bulunmuştur, bununla beraber bu okullarda veli tarafından başlatılan katılım düzeyleri yüksektir.

Etkili okullarla ilgili önceki çalışmalarda okulların örgütsel özelliklerinin öğretimsel çıktılar üzerindeki etkisinin zayıf olduğunun bulunmasına rağmen(Coleman ve diğ.,1966; Jencks ve diğ., 1972), etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar okulların öğrenci başarısını geliştirmek için düzenlenebileceği fikrini yeniden canlandırmıştır. Benzer demografik özelliklere sahip etkili ve etkisiz okulların temel becerilerin kazanımında farklılaştığı görülmüştür. Araştırmacılar bu farklılıkları, yüksek öğrenci başarısına yol açan okul düzeyindeki özellikleri tanımlayarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu araştırmalara göre temel becerilerde daha yüksek öğrenci başarısına yol açan okul düzeyindeki özellikler şu şekilde sıralanabilir (Rowan, Bossert ve Dwyer, 1983);

- ✓ Tüm okulda temel becerilere vurgu yapılması,
- ✓ Disiplin problemlerinden uzak, öğrenci başarısı için yüksek beklentileri somutlaştırarak, öğrenmeye yardımcı olan bir okul iklimi,
- ✓ Öğrenci performanslarını izlemek ve değerlendirmek için açık bir öğretimsel amaçlar sistemi,
- ✓ Bu okullarda okul müdürü güçlü bir programlı liderdir, yüksek standartlar belirler, sıkça sınıfları gözlemler ve öğrenmeyi teşvik edici, isteklendirici bir ortam oluşturur.

Okullar sürekli olarak yüksek öğrenci başarısını destekleyen, mükemmel okul göstergeleri olarak isimlendirilen çoklu kalite özellikleri sergilemektedir. Bu özellikler anahtar olarak isimlendirilen altı geniş faktörde bir araya gelmektedir. ABD Ulusal eğitim derneğinin (NEA) Okullarınızda Mükemmellik Anahtarları (KEYS) girişimi çalışmaları doğrultusunda Rollie (2006) mükemmel okulun göstergesi olan 6 faktörü şöyle sıralamıştır;

- ✓ Özgün, öğrenci merkezli eğitim,
- ✓ Paylaşılan yüksek hedefler anlayışı ve bağlılığı,
- ✓ Açık iletişim ve işbirlikçi problem çözme,
- ✓ Kişisel ve profesyonel öğrenme,
- ✓ Öğretim ve öğrenme için sürekli değerlendirme,
- ✓ Öğretim ve öğrenmeyi desteklemek için kaynaklar.

- Bu çalışmanın sonucunda yüksek öğrenci başarısına sahip, yüksek performans sergileyen okullara ait özellikler şu şekilde sıralanabilir;
- ✓ Amaçları, misyonu ve hedefleri açık, belirgin, sürekli olarak geliştirilen ve ilgililerle paylaşılan okullarda öğrenci başarısı yüksektir.
  - ✓ Uzun vadeli sürekli iyileşme için, aile ve okul çalışanları bağlılığının ve ulaşılabilir öğrenci çıktıları hakkında paylaşılan bir anlayışın olduğu okullarda , doğru şartlar altında bütün öğrencilerin başarabilecekleri inancını sergileyen okullarda, çeşitli değerlendirme araçlarını kullanan, düzenli olarak öğrenci değerlendirmelerini öğrenen ve kullanan okullarda öğrenci başarısı daha yüksektir.
  - ✓ Yüksek performans sergileyen devlet okullarında, öğretmenler öğretim kaynak ve materyallerinin seçimine katılmaktadırlar, bu okullar bütün okul çalışanlarının, öğrencilerin, aile ve okul toplumunun akademik başarı ve gelişimin önündeki engellerin araştırılmasında, belirlenmesinde ve ortadan kaldırılmasında rol aldığı yerlerdir.
  - ✓ Yüksek başarılı okullar, çalışanların eğitiminin öğrenci performanslarının analizine bağlı olduğu, iş performansını geliştirmek için kullanıldığı, öğretim tekniklerinin ve takım çalışmasının geliştirilmesinin vurgulandığı yerlerdir.
  - ✓ Bu okullarda iki yönlü, tehdit edici olmayan iletişim görülür.
  - ✓ Sürekli iyileştirme için bir gelişmeye vurgu yapılır.
  - ✓ Bu okullarda, standardize edilmiş testlerin uygun ve dikkatli kullanımı için endişe duyulur.
  - ✓ Gelişim stratejileri ve bu doğrultuda ihtiyaçları belirlemek için çok yönlü değerlendirme formları kullanılır.

Özdemir(2000)' e göre etkili okullarda; Açık ve belirgin amaçlar, amaçlar üzerine odaklanmış bir okul misyonu paylaşılmaktadır, yöneticiler öğretim lideri olarak davranırlar, tüm okul paydaşları yüksek beklentilere sahiptir, öğrenci gelişimini takip ederler, okul-aile işbirliğini önemser ve geliştirirler, güçlü yönetimsel liderlik stilini benimserler, zengin bir akademik programa sahiptirler, uygun bir okul iklimleri vardır, temel beceriler üzerinde odaklanırlar, etkin bir yöneltme sistemleri vardır ve bu okullarda okul kaynakları öğrenci başarısı için kullanılır.

Johnson ve Asera (1999)'ya göre okulu etkili kılan özellikler şu şekilde özetlenebilir;

- ✓ Okul liderlerinin ulaşılabilir, öncelikli bir hedef belirlemesi ve bu doğrultuda çalışması,
- ✓ Okul müdürünün gerçekleştirdiği hedeflerini, sonraki hedeflerine ulaşmak için iyi kullanması,
- ✓ İstenilen davranışın ortaya çıkması için öğrencide sorumluluk duygusu oluşturan eğitimciler,
- ✓ Olumlu öğrenci davranışının ortaya çıkmasını kolaylaştıran, uyarlanmış bir okul ortamı,
- ✓ Öğrencilerin sorumluluklarının farkına varmasına yardımcı olan çok yönlü yaklaşımlar,
- ✓ Tüm okul paydaşlarında, okulun gelişimi için kollektif bir sorumluluk duyarlılığı oluşmasını sağlayan bir okul lideri,
- ✓ Oluşturulan kollektif sorumluluk duyarlılığının, okul çalışmalarının temel bileşenlerine herkesi dahil etme çabaları ile desteklenmesi ve ortak planlama süreçleri ile beslenmesi,
- ✓ Artan öğretimsel liderlik etkinliklerine harcanan zamanın niteliği ve niceliği,
- ✓ Öğretmenlerin öğretimsel konulara dikkatini çekmek, dikkatlerinin öğretimsel olmayan konulara kaymasını engellemek için daha çok zaman harcayan okul müdürü davranışları,
- ✓ Öğretmen ve öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya ulaşmaları için, sürekli olarak onları ateşleyen, onlara meydan okuyan bir okul lideri,
- ✓ Eğitimcilerin okul bölgesi ya da eyalet tarafından gerekli görülen standart ve değerlendirmelere göre düzenledikleri öğretim.



Tablo 2. 2.  
Farklı Yıllarda Yapılan Çalışmalarda Ortaya Çıkan Ortak Etkili Okul Özellikleri

Farklı Yıllarda Yapılan Çalışmalarda Ortaya Çıkan Ortak Etkili Okul Özellikleri								
	Edmonds 1979	Purkey ve Smith 1982	Brookover 1986	Lezotte 1990	Baldwin 1993	Beare 1993	Zingarelli 1996	Cotton 2000
Liderlik	Güçlü yönetimsel liderlik	Okul müdürü ve diğer personel tarafından sergilenen güçlü öğretimsel liderlik	Akademik konulara aktif olarak karışan liderlik	Güçlü öğretimsel liderlik	Etkili öğretimsel liderlik	Sadece bir yöneticiden ziyade bir eğitimci olan iyi müdür	Principal liderlik ve katılım	Güçlü yönetimsel liderlik
Yüksek Beklentiler	Çocuğun, minimum başarı seviyesinin altına düşmesine izin vermeyen bir beklenti iklimi	Öğrenci başarısı için yüksek beklentiler	Öğretmenler er öğrenci başarısı için yüksek beklentiler e sahiptir. Tüm öğrencileri n öğrenmesi beklenir	Yüksek beklentiler	Öğrenciler için yüksek beklentiler	Tüm okula yayılan başarı düşüncesi Her öğrencinin öğrenebileceğini e ve öğrenmeye istekli olduğuna ilişkin inanç	Akademik bir başarı kültürü	
Düzen ve Disiplin	Öğretime uygun, bunaltıcı olmaksızın sakin, katı olmaksızın düzenli okul atmosferi	Düzen duygusu  İyi disiplin	Uygun destek uygulamaları		Güvenli ve düzenli okul çevresi	Güvenli ve düzenli bir çevre sağlama		Güvenli ve düzenli bir okul çevresi
Odaklanılan misyon	Gerektiğinde ,okul kaynakları diğer işlerden temel hedefleri daha ileri taşımaya yönlendirilir	İyi belirlenmiş okul amaçları ve vurgulama		Açık ve odaklanmış misyon	Açık ve odaklanmış iş eğitimsel misyon	-Açık amaçlar -Esas görevi eğitim olan öğretmenler -Enerjilerini akademik öğrenmeye yönlendiren öğretmenler		İlk olarak öğrenmeye odaklanma
İlerlemeyi izleme	Öğrenci gelişimleri çeşitli dergilerle me tipleri kullanılarak izlenir	Öğrenci gelişimini izlemek için bir sistem		Öğrenci başarısının izlenmesi/Sıkça yapılan değerlendirme	Öğrenci başarısının sıklıkla izleme	Kapsamlı, sistematik, düzenli okul değerlendirme programı -Hedeflenmiş öğrenme çıktıları		Öğrenci gelişiminin sıklıkla izlenmesi
Pozitif Destekleyici İklim			Güçlü bir şekilde kendini öğrenciye adansın ve yönetim personeli		Pozitif okul iklimi	Herkes için iyi yaşam ve çalışma alanları Öğrencilerin hatalar yapma ve meraklarını giderme açısından güvenli hissettikleri atmosfer	-Öğretmen katılımı ve memnuniyeti -Okul yönetim merkezi ile olumlu ilişkiler	Destekleyici sınıf iklimi
İşteki zaman			İşteki zaman vurgulanır	Öğrenme için maksimum fırsatlar	Öğrenme için maksimum fırsatlar			Öğrenme zamanını en üst seviyeye çıkarma
Aile/Topl. Katılımı				Aile/Toplum katılımı	Aile/Toplu m katılımı		Yüksek ailesel katılım	Aile/Toplum katılımı

Personel Gelişimi	Okul çapında bir personel eğitimi	Öğretmenler için güçlü profesyonel gelişim programları	Zenginleştirme, yansıtma, dinlenme, sanatsal ve profesyonel uğraşlar için öğretmenlerin sahip oldukları zaman
Temel Beceriler	Öğrencilerin temel becerileri edinimine öncelik verme		Temel becerilerin edinilmesine vurgu
Öğret.Kar. Katılı.	Öğretimsel ve eğitim kararlarının üzerinde personelin kontrolü	Karar vermede öğretmen katılımı	
Grup Prosedürleri	Standartı daha üst gruplara taşıyarak, grup prosedürlerine malleme		Esnek grup sınıflandırma Akademik olarak heterojen sınıf ödevleri
Öğretmen Niteliği			Nitelikli öğretmenlerin istihdamı
Diğerleri		Takım öğrenmesini vurgulayan öğretim oyunlarının düzenli bir şekilde kullanılması	Küçük sınıflar

Kaynak: Doran, J. A. (2004). Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American style international schools

Tablo 2.2.'de farklı araştırmacılar tarafından yapılan Okul etkililiği ile ilgili çalışmalarda vurgulanan okula ilişkin değişkenler arasındaki benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Tablo incelendiğinde güçlü bir "öğretimsel ve yönetsel liderliğin" gerekliliğinin etkili okullar için vazgeçilmez olduğunun, tüm araştırmacılar tarafından vurguladığı görülmektedir. Üzerinde hemfikir olunan ikinci sıradaki unsur "öğrencilerden yüksek başarı beklentisinin olduğu bir okul iklimi" dir. Üçüncü sırada aynı öncelikte yer alan etkili okul unsurları "güvenli, düzenli bir okul çevresi", "odaklanmış bir misyon" ve "öğrenci gelişimini izleme" araştırmacıların çoğunluğunun vurguladığı etkili okul özellikleridir. Sonrasında ise araştırmacıların etkili okulların özelliklerine ilişkin vurguları öncelik sırasına göre "pozitif destekleyici iklim", "işteki zaman", "aile-toplum katılımı", "personel gelişimi", "temel beceriler", "öğretmenlerin kararlara katılımı", "grup prosedürleri", "öğretmen niteliği" ve diğerlerinde toplanmaktadır.

### **2.7.2.2. Etkili okulun boyutları**

Balcı (1993), Şişman (2002), Akan (2007)'nin ülkemizde yapmış olduğu çalışmalarda etkili okul özelliklerini okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenme ortamı ve süreci, okul ortamı, okul kültürü , okul çevresi ve veliler boyutlarında ele almışlardır.

Farklı yazarlar tarafından ele alınan etkili okul özelliklerine ilişkin bu boyutlar ve bu çalışmada kullanılan, algılanan okul etkililiğinin kapsadığı okul etkililiği özellikleri kısaca özetlenmeye çalışılmıştır.

#### **2.7.2.2.1. Etkili okulda yönetici**

Etkili okulların oluşturulmasında okul yöneticilerinin liderliği, üzerinde en çok durulan faktörlerden birisidir. Okulların etkililiğini artırmada atılacak en önemli adımlardan birisi, okul yöneticisinin liderlik özelliğidir. Birçok araştırmacı etkili okulun oluşturulması ve devamının sağlanmasında, yöneticilerin liderlik rolünün önemli olduğu üzerinde hem fikirdir(Çubukçu ve Girmen, 2006; Şişman, 2012).

Çağımızda okul müdürleri otoriteyi temsil eden bir yönetici olmaktan ziyade, bir eğitim öğretim lideri olarak görülmektedir. Etkili okulların oluşturulmasında okul yöneticileri, öncesinde olduğu gibi bir kapı bekçisi, bürokrasinin bir temsilcisi olarak değil, bir öğretim lideri olarak görülmektedir. Bu öğretim liderliği okul müdürlerine, gerekli okul kaynaklarını sağlama, okulda etkili bir öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesine zemin hazırlama, bütün öğrenciler için yüksek düzeyde başarıyı öngörme rollerini biçmektedir (Şişman, 2012).

Sammons, Hilman ve Mortimore (1995)'e göre hemen hemen yapılan tüm etkili okul çalışmalarında, okul müdürünün hem ilkökul hem de ortaokullarda kilit bir rol oynadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda amacın gücü, karar verme sürecine diğer personelin katılması, öğrenme ve öğretim sürecinde profesyonel otorite, sıklıkla başarılı liderlikle ilişkili bulunmuştur.

Sammons ve diğerleri (1995)'nin etkili okul literatürün de yaptığı bir inceleme sonucunda, bu okullarda okul yöneticilerinin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu tespit etmişlerdir;

Kararlı ve amaç yönelimli bir liderlik;

Etkili okullarda okul müdürleri özellikle personel seçiminde ve istihdamında proaktiftirler. Onların, okulu yararlı olmayan değişim ajan ve girişimlerinden koruma ya da bunlara aracılık etme yetenekleri vardır. Dışsal olarak belirlenmiş yönergelere meydan okuma ve hatta onları ihlal etme kapasitesine sahiptirler. Okul geliştirme sürecinin başlatılması ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar

#### Katılımcı Bir Yaklaşım;

Etkili okul liderlerinin ikinci bir özelliği, üst düzey yönetim ekibinin diğer üyeleri ile sorumlulukları paylaşması ve karar verme sürecine genel olarak daha fazla öğretmenin katılımını sağlamasıdır.

#### Profesyonel liderlik;

Etkili okul liderleri sınıfta olup bitenleri bilir ve içinde rol alır. Öğretmenleri desteklemeye hazırdır. Okul etrafında yüksek bir profile ve görünürlüğe sahiptir. Öğrenci ilerlemeleri ve düzeylerinde doğrudan değil de, öğrenme ve öğretimin niteliğini ve sınıf uygulamalarını etkileyen, çalışanların kültür, tutum ve davranışlarını etkileme yoluyla dolaylı olarak etki ederler.

Balcı (2011)'ya göre etkili okul yöneticisini diğerlerinden ayırt eden unsurlar, örgüt özelliklerinde gözlenmektedir. Okulda doyurucu bir öğrenme ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi etkili okuldaki yöneticilerin ayırt edici özellikleridir. Okulun asıl işlevinin farkında olma, okulun amaçlarını çalışanlarla yorumlama, sınıfları ziyaret etme, öğretmenlere rehberlik ve destek verme, öğretimin kesintiye uğramaması sağlama v.b gibi uğraşlar etkili yöneticilerin temel uğraşlarıdır. Kısaca okul yöneticisi bir öğretim lideri rolü üstlenmiştir.

Etkili okullarda okul yöneticileri, öğretimle ilgili konularda güçlüdür, öğretmenlerin performanslarını sürekli gözden geçirirler, sınıfın öğretimle ilgili işlerine aktif olarak katılırlar. Bu okullarda bütünsel olarak öğretimin odağını, amacını ve önemini gösteren ve öğretmenlere rehberlik eden açık bir misyon geliştirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin öğrenmesini merkeze alan ve buna yardımcı olan olumlu bir okul iklimi oluşturulur (Çubukçu ve Girmen,2006).

Balcı (2011)'nın etkili okulu konu edinen araştırmaları (Klopff ve diğerleri, 1982; Rutherford ve diğerleri, 1984; Edmonds, 1979; Benjamin, 1981; Brookover ve Lezotte,

1979) incelemesi sonucunda ulaştığı etkili yönetici davranışları aşağıda şu şekilde özetlenebilir;

- Tüm okul paydaşlarına karşı adil ve saygılı olma,
- Girişimcilik, araştırmacılık, başarıya odaklılık, muhakeme becerisi gibi özelliklere sahip olma,
- Paydaşlarla işbirliği yapma ve etkili bir iletişim atmosferi oluşturma, onları karar verme sürecine katma,
- Personelin ve personel gelişiminin desteklemesi,
- Öğrenme ve öğretim sürecinin sürekli olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- Okula gerekli kaynakları sağlama, okuldaki madde kaynaklarının sürekli düzenlenerek, amaca en uygun hale getirilmesi,
- Diğer öğretim liderliği becerileri,
- Öğretim programlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- Başarı konusunda öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentilere sahip olma,
- Çağdaş yönetim becerileri,
- Gerektiği durumlarda inisiyatifini kullanma, prosedürün belirlediği sınırlarını aşma,
- Öğrenci gelişimi ve öğretmen performansının sıklıkla izlenmesi ve yönetilmesi
- Düzenli, güvenli, sakin bir okul iklimi oluşturma
- Performans ölçütleri koyma ve üretken bir çalışma ortamı oluşturma

Cotton (2003) öğrenci başarısına katkıda bulunan 26 müdür davranışı tanımlamıştır. Bu davranışları beş kategoride incelemek mümkündür. Bunlardan ilki bir vizyona sahip olmayı, belli öğrenme amaçlarını ve bütün öğrencilerin öğrenmesi için yüksek beklentileri içeren öğrenci öğrenmesine odaklanmayı içermektedir. İkincisi etkileşim ve ilişkilere dir. Bu kategori aile, topluluk yardımı ve katılımı, duygusal ve kişilerarası destek, görünürlük, kolay ulaşılabilme, etkileşim ve iletişim gibi davranışları kapsamaktadır. Üçüncü kategori okul kültürüdür. Sürekli gelişim, risk alma desteği, işbirliği, paylaşılan liderlik ve karar verme gibi davranışları kapsamaktadır. Dördüncüsü öğretmen otonomisini destekleme, geri dönüt verme, sınıfları izleme, öğretimsel konuları tartışma ve öğretimsel zamanı koruma gibi davranışları kapsayan öğretim kategorisidir. Beşinci ve son kategori ise sorumluluk olarak isimlendirilmiştir.

Program geliştirme için öğrenci gelişim verilerini kullanma ve gelişimi izlemeyi kapsamaktadır.

#### **2.7.2.2.2. Etkili okulda öğretmenler**

Okullar, işlevlerini öğretmenler aracılığıyla yerine getirmektedir. Değişen dünyada, eğitim süreçlerinde meydana gelen gelişmelere paralel olarak öğretmenlerden beklenen yeterlik ve rollerde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, sunulan eğitimin niteliğinde belirleyici bir rol oynamaktadır. (Akan, 2007). Bu durumda okulların etkinliğinin sağlanmasında, etkili öğretmen davranışlarının önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

Langlois ve Zales (1992) konu ile ilgili yapılan 700 çalışmayı tarayarak etkili öğretmenlerin genel bir profilini çıkarmaya çalışmışlardır. Bu çalışma bulgularına dayanılarak etkili öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir;

Etkili öğretmenler, öğretim dışındaki aktivitelere ayrılan zamanı en aza indirmenin yollarını arayıp, öğretimi mümkün olduğu kadar az kesintiyle sürdürürler. Derslere zamanında başlayıp ve bitirir, dikkatin dağılmasını önlerler. Onlar, sınıfın otomatik bir şekilde ve düzgünce çalışmasını sağlayan süreçlerini başlatır ve öğrenci davranışlarını yönetmeyi planlarlar. Öğretimsel liderler olarak rollerinde kendilerine güvenen bu öğretmenler, öğrenci başarısı ve davranışı için sorumluluk üstlenirler. Onların öğrencilerden yüksek beklentileri vardır ve öğrencilerinin bu beklentileri karşılaması için çalışırlar.

Etkili öğretmenler sınıf davranış kurallarını hazırlamada, uygun ve gerekli kuralları dikkatli bir şekilde düşünürler. Okulun ilk günü kuralları tanıtır, gösterir, öğretir ve öğrenciler bu kurallara uyuncaya kadar prova yapar, tekrar ederler. Onlar öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını görmelerini sağlar, sürekli ve tutarlı olarak kuralları uygularlar. Bu öğretmenler uygun davranışı fark eder ve överler, davranışlarından öğrencileri sorumlu tutarlar.

Bu öğretmenler, ortak faaliyetleri ele almak için rutinleri planlar, konu dışına çıkmayı engelleyip, çalışılan konu üzerinde kalarak tüm öğrencilerin dikkatini kontrol ederler. Sıklıkla öğrencileri kontrol ederek, dikkati dağılan öğrencileri fark ederler. Etkili öğretmenler, onların çalışmalarını yaptıklarından emin olmak ve ihtiyaç

duydıklarında onlara yardım etmek için, sıralarında çalışan öğrenciler arasında gezinirler.

Etkili öğretmenler öğrencilere saygı ve güven içinde davranıp, onları duyarlı bir şekilde dinleyip, etkileşimli bir öğretim sunarak, öğretimi dikkatli bir şekilde planlarlar, destekleyici ve işbirlikçi bir atmosfer oluştururlar.

Etkili öğretmenler derslerinin önemli olduğuna inanır, akademik çalışma için yüksek standartlar belirlerler. Öğrencilerin öğrenebileceğine ve öğretmenler olarak bir fark oluşturabileceklerine inanırlar. Onların, öğretim metotlarındaki ve derslerindeki uzmanlığı, öğretimi etkili hazırlamalarını olanaklı kılmaktadır. Sahip oldukları zamanın tümünü planlar ve bu zamanın çoğunu öğretime ayırırlar. Onlar dersin yapısını ana hatlarıyla belirleyip, amaçlarını ifade ederek bir derse başlarlar. Öğrencilerin konuyu anladığından emin olmak için doğrudan sorular sorarlar. Dersin sonunda, öğrenciye ev ödevi vermeden önce öğrencinin ne anladığını kontrol eder ve ana noktaları özetlerler.

Etkili öğretmenlerin öğretim boyunca öğrencilerden aldığı geribildirimler, öğretimi uyarlama, değiştirme ve öğrencinin ne anladığını değerlendirmelerini olanaklı kılmaktadır.

Joyce ve Showers (1988)'e göre etkili öğretmenler; Bir bütün olarak sınıfa öğretir,

bilgi ve becerileri anlaşılır, dinç ve canlı bir şekilde sunarlar. Öğretim süreçlerini görev odaklı sürdürür, daha az davranış problemine sahip oldukları için öğrencilerle daha rahat bir ilişki kurarlar. Değerlendirici değillerdir ve dinlendirici bir öğretim sürdürürler. Başarı için yüksek beklentilere sahiptirler( Daha fazla ev ödevi verip, dersleri daha hızlı adımlarlar, öğrencilerde uyanıklık, kıvraklık oluştururlar.)

### **2.7.2.2.3. Etkili okulda öğrenciler**

Etkili okullar, tüm öğrencilerin bir takım bilgi ve becerileri edinmeleri üzerine odaklanmaktadır. Sözel, yazılı ve elektronik iletişim becerileri, sayısal ve sosyal beceriler, vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve bilgiyi analiz edebilme becerileri bunlardan bir kaçıdır. Bir çok araştırmada okulların etkililiği, öğrencilerin bu becerileri ne ölçüde kazandıkları ve bazı derslerden başarı durumları göz önüne alınarak ortaya çıkarılmaktadır (Şişman ve Turan, 2005).

Okulların etkililiğinin belirlenmesinde esas ölçülen öğrenci başarısıdır. Çünkü öğrenciler okulların varlık nedenleridir. Dolayısıyla öğrenciler okul ve okul başarısında temel etkindir (Döş, 2013).

Etkili bir okulda öğrencilerle ilgili söylenebilecekler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Şişman, 2012; Şişman ve Turan, 2005);

Öğrenciler arasında akademik tabakalaşma en alt düzeydedir, öğrencilerin iyi bir vatandaş ve toplum üyesi olmasına, öğrendiklerini okul içi ve dışında uygulayabilmesine, aralarında iş birliği yaparak öğrenmelerine önem verilir. Bu okullarda öğrenciler, yüksek başarı ve performansın geliştirilmesi konusunda bilgilendirilmektedirler. Öğrencilere akademik etkinliklere doğrudan katılmaları için zaman ayrılmakta, okulda ve sınıfta öğrenci katılımına ve sorumluluk üstlenmesine fırsat verilmektedir. Bu okullarda öğrenciler okula ve sınıfa zamanında gelirler, kendilerinden ne beklediğini bilirler, okul ve sınıf süreçlerine katılıp, sorumluluk almaya isteklidirler. Etkili okullarda, sınıfta geçen zamanın çoğu öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımına ayrılır, öğrenciler başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir, öğrenciler öğretmenlerin öğrettiklerinin hepsini öğrenebilirler.

#### **2.7.2.2.4. Etkili okulda çevre ve aile**

Açık sistem yaklaşımına göre belirli bir sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal çevre içinde yer alan okullar, çevrelerini etkiledikleri gibi çevrelerinden çok yönlü olarak etkilenecek varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Konu ile ilgili yapılan etkili okul çalışmalarının birçoğunda okulun etkililiğinde aile ve çevre boyutu önemli bulunmuştur. Etkili okullarda okul çevresinin ve velilerin okula önemli ölçüde destek ve katkılarının olduğu görülmüştür. Araştırmaların sonuçlarına göre aileler okul süreçlerine katıldıklarında sosyoekonomik durum, etnik durum ve eğitim düzeylerine bağlı olmaksızın öğrenciler daha çok başarılı olabilmektedir (Şişman, 2012).

#### **2.7.2.2.5. Etkili okul kültürü**

Bireyi kendisi ve toplumla barışık kılmak okulların en önemli işlevlerinden, bireylerin mutlu olmasını, kendisine ve topluma faydalı olmasını sağlamak okulun en temel görevlerindedir. Etkili okul hareketinin nihai amacı olarak görülen mükemmel



okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile değil, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleşebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili okullarda öğrenmeyi ve öğretmeyi pekiştiren sosyal bir ortamın var olduğu görülmüştür. Bu ortam tüm okul paydaşları arasında iletişim ve ilişkilerin samimiyet ve güven derecesini ifade etmektedir. Etkili bir okulun kültürünün özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şişman ve Turan, 2005) ;

Okulun temel değerleri herkes tarafında paylaşılır, paylaşılan bu değerler okul uygulamalarına yansıtılır.

Okulda davranışlarla ilgili kural ve ilkeler açıktır, disiplin sorunları yok denecek kadar azdır.

Öğrenci ve öğretmenler arasında aile ruhu, çalışanlar arasında saygı ve güven duygusu hakimdir.

Demokratik bir ortam vardır, karar verme sürecine herkes katılır.

Okul yöneticisi okulun temel değerlerini yaşatan bir kahraman olarak görülür.

Okulda çalışanların morali yüksektir, çalışanlarda okulu sahiplenme görülür.

Bu okullarda yönetici sıkça okulun her tarafında görülmesi, öğretmenlerin moralini yükseltmektedir.

Okullarda etkili öğretime ortam hazırlayan bir kültür oluşturulmalıdır. Bu kültür öğretimi vurgulamalı, herkesin gözünün yüksek standartlarda olduğu, ortaklaşa planlama, akademik ve işbirlikçi ilişkilerin özendirildiği, başarının dikkat çektiği ve pekiştirildiği, öğrencilerin öğrenmesine yol açan düzen ve disiplinin olduğu bir kültür olmalıdır(Balcı, 2011).

## **2.8. Konu İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Türkiye'de etkili okul çalışmalarının geçmişi çok eskilere gitmemektedir. Bu konuda ülkemizde yapılan ilk çalışma Balcı (1993) tarafından yapılmıştır.

Balcı (1993) kendisinin geliştirmiş olduğu etkili okul ölçeği ile Türkiye' deki ilköğretim okullarının öğretmen algılarına göre okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler, veliler boyutlarındaki etkililik düzeylerini ve öğretmenlerin bazı demografik özellikleri açısından etkili okul boyutlarında kendi okullarını

değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır.

Çalışmada şu sonuçlara varılmıştır;

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin düşük algılanan özellikleri daha çok öğretim liderliği ile ilgili olan özelliklerdir. Öğretmenlerin okul yöneticisi algıları yaş , branş ve öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin düşük algılanan özellikleri daha çok öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamakla ilgili olan özelliklerdir. Öğretmenlerin etkili okul boyutlarından öğretmen boyutu algıları yaş, branş ve öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Algılanan okul ortamına ilişkin özellikler içinde düşük algılanan özellikler doğrudan öğretim sürecinin özüyle değil de daha çok öğretim sürecini destekleyici etkenlerle ilişkilidir. Öğretmenlerin okul ortamı algılarında genel olarak öğretmenlik hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmen algılarına göre diğerlerine nazaran daha az gerçekleşme imkânı bulan "öğrenciler" boyutu, genelde okul kültürü ve yönetim tutumuna bağlıdır. Öğretmenlerin etkili okul boyutlarından öğrenciler boyutu algıları yaş, branş ve öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin etkili okul boyutlarından veli boyutundaki özelliklere ilişkin algılarının tamamı orta ve düşük seviyede çıkmıştır. Bu sonuç etkili okul boyutlarından en az gerçekleşen boyutun veli boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin demografik faktörlerine göre veli boyutu algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Şişman (2002) kendisinin geliştirmiş olduğu etkili okul ölçeği ile Eskişehir İli'nde 14 ilkokuldaki toplam 224 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada öğretmen algılarına göre il genelindeki ilkokulların etkililiğini boyutlara göre ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre etkili okul boyutlarından okul yöneticisi boyutu en etkili boyuttur. Etkililikte diğer boyutlar okul kültürü ve ortamı,

öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, okul çevresi ve veli boyutları olarak sıralanmaktadır.

Merkezdeki okullarda etkililikteki sıralama okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veli, okul programı ve öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutları olarak değişmektedir.

Merkez dışındaki çevre okullarda etkililik okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler ve öğrenci boyutları olarak sıralanmaktadır.

Okul yöneticisi boyutu hariç öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında merkez okulları lehine anlamlı fark vardır.

Akan (2007)'ın "Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri" konulu, Erzurum İli'nde 155 okul yöneticisi, 616 öğretmen arasında yapmış olduğu doktora tez çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyinin okul yöneticisi boyutunda "tamamen katılıyorum", öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı boyutunda "katılıyorum", okul çevresi ve öğrenci velileri boyutunda "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmüştür.

İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyinin okul yöneticisi boyutunda "tamamen katılıyorum", öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı boyutunda "katılıyorum", okul çevresi ve öğrenci velileri boyutunda "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmüştür.

Aynı konuda sınıf öğretmenlerinin algı düzeyinin okul yöneticisi boyutunda "tamamen katılıyorum", öğretmen, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı boyutunda "katılıyorum", öğrenci, okul çevresi ve öğrenci velileri boyutunda "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmüştür.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul boyutlarına ilişkin algıları arasında öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul çevresi ve veli boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken, okul yöneticisi, okul kültürü ve ortamı boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin etkili okul boyutları algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin etkili okul boyutları algılarının cinsiyet değişkenine göre okul yöneticisi, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutlarında farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Branş değişkenine göre öğretmen algıları açısından etkili okul boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Görev yeri değişkenine göre öğretmenlerin etkili okul algıları öğrenci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında şehir merkezi ve kırsal kesimde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre etkili okul algılarının okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Ayık (2007)'in Erzurum ilinde "İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki" başlıklı, 401 okul çalışanı arasında yaptığı doktora çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenler Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğini okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenci, veli yöneticileri boyutlarında "çok katılıyorum" düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkililiğine ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, veli boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen, öğrenci, veli boyutlarında ve etkili okul boyutlar toplamında, kıdem değişkenine göre öğretmen ve öğrenci boyutlarında, hizmet süresi değişkenine göre yönetici boyutunda, branş değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarındaki okul kültürü ile etkili okullar arasında aynı yönde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çobanoğlu (2008) 12 ilköğretim okulunda görevli olan 595 öğretmen arasında yaptığı çalışmada ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, örgütsel kimliğin ve anlaşılmış dış imajın öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve algılanan örgütsel kimliğin ve imajın çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir.

Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri gözlemleyerek rehberlik etmeleri, öğrencilerin derse katılmalarını teşvik edecek çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaları ve velilerle olan görüşmelerinde öğrenci gelişimi ve başarısını vurgulamaları okulları daha etkili kılan etkinliklerdir.

Örgütsel kimliği algılama açısında etkililiği değişik olan okullar arasında farklılıklar vardır. Etkili okulları diğerlerinden ayıran en belirgin kimlik ögesi okulun temizliği ve bakımlı olması, eğitim alanında iyi bir üne sahip olmasıdır.

Etkililiği yüksek okullarda öğretmenler tarafından en çok belirtilen kimlik özelliği öğrenci başarısının artırılmasının amaçlanmasıdır.

Etkililiği düşük okullarda öğretmenler tarafından en az algılanan örgütsel kimlik özelliği çocuklarının eğitimine önem veren veli profilinin olmasıdır.

Öğretmenlerin algıladıkları okulların etkililik düzeyi ile örgütsel kimliğin çekici bulunma düzeyleri arasında aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlere göre okulların etkililik düzeyini azaltan faktörler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

Öğretmenlerin öğretimsel sorunları danışacakları bir kaynak olma, ders planlarını inceleyerek dönüt verme, mesleki gelişimleri doğrultusunda teşvik etme gibi öğretimsel liderlik davranışlarını okul yöneticilerinin daha az sergilemesi,

Okul-aile ilişkilerinde velilerin okul politikalarında yeterince aktif rol almamaları, ev ödevi politikasını çok az bilmeleri, okul kurallarına ve öğrenci başarısına ilişkin konularda yeterince sorumluluk almamalarıdır.

Çifci (2009)'nin İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algılarını belirleme, etkili okul müdürünün göstermesi gereken liderlik davranışlarını

saptama ve önerilerde bulunma amacıyla 318 öğretmene uyguladığı çalışmada etkili okul müdürlerinin etkileşimci ve dönüştürücü liderlik davranışı göstermesi gerektiği, öğretmenlerin otoriter liderliği istemediği sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2010) ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla 500 öğretmen gurubuyla yaptığı çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında aynı yönde yüksek düzeyli ilişki bulunmuştur.

Orhan (2011) "Etkili Okul Karakteristikleri Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Davranışsal Özellikleri" başlıklı, 35 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 436 öğretmen arasında yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutundaki davranışları "ara sıra", diğer dört boyuttaki davranışları ise "çoğu zaman" sıklığında yerine getirdikleri belirlenmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeyleri cinsiyet ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Birçok araştırmacı tarafından etkili okul çalışmalarının başlangıcı olarak nitelenen "Eğitsel Fırsat Eşitliği" konulu çalışmalarında Coleman ve arkadaşları (1966) öğrencilerin sosyoekonomik geçmişi hesaba katıldığında, okulların öğrenci başarılarıyla ilgili olarak etkilerinin oldukça birbirine yakın düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre öğrencilerin sosyoekonomik durumları değişkeni istatistiksel olarak kontrol edildiğinde okullar arasındaki farklılıkların, öğrenci başarısındaki değişimin sadece küçük bir kısmını açıkladığı görülmüştür.

Brookover ve Lezotte (1979) tarafından "öğrenci başarısının değişimi ile eş zamanlı olarak değişen okul özellikleri" konulu, 6'sı yükselen, 2'si azalan öğrenci başarısıyla karakterize edilen 8 okulda yapılan çalışmada, öğretmen ve okul müdürlerinin öğrenci başarısıyla ilgili tutumları konusundaki farklılığın, bu iki farklı okul gurubu arasındaki en çok göze çarpan bulgulardan birisi olduğunu ifade edilmiştir.

Johnson ve Asera (1999) kent merkezindeki başarılı ama ekonomik düzeyi düşük dokuz okulu inceleyerek, bu okulları etkili kılan özellikleri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırma yaptıkları bu okullardaki öğrencilerin %80'i düşük gelirli

öğrencilerden oluşmaktaydı ve okulların hiç birinde öğrenci kabulünde özel bir şart bulunmamaktaydı. Bu okullardaki öğrencilerin matematik ve okuma başarıları buldukları eyaletin ortalamasından yüksekti, okulların gelişimini değerlendirmek için en az üç yıllık verilerine ulaşılabilirdi, dil yetersizliğinden dolayı öğrencilerin bir kısmının değerlendirme dışı tutulduğuna dair bir kanıt yoktu. Sözedilen bu yüksek performanslı okulların her biri farklı eyaletten seçilmişti.

Araştırmacılar bu dokuz okula iki günlük ziyaretler yaparak, kampus ve bölge yöneticileri, öğretmenler, aileler, diğer okul personeli ile görüşmeler yapmışlar ve sınıflar, koridorlar, oyun alanları ve çeşitli toplantılar gözlemlemişlerdir. Aynı zamanda araştırmacılar çeşitli okul dokümanları ve başarı verilerini inceleyerek toplanan bu verilerden dokuz okulun herbiri için örnek olay (durum çalışması) yazmışlardır.

İncelenen bu dokuz okul önemli şekilde farklı olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar şehir merkezinde ekonomik düzeyi düşük olan topluluklarda hizmet veren okulların pek çoğunun yüksek öğrenci başarısını yakalayabileceği, bu okulların farklı araçlar kullanarak akademik başarıyı elde edebileceği izlenimi uyandırmaktadır.

Bu okullarda gözlemlenen farklılıkların bazıları şunlardır;

Bu dokuz okul arasında kayıt sayısı bakımından 283 öğrenci ile 1171 öğrenci arasında yer alan büyük ve küçük olanları vardır.

Okulların tamamı ilköğretim düzeyinde hizmet verseler de, bünyelerinde anasınıfı öncesinden 8. sınıfa kadar farklı sınıf düzeyleri vardı.

Öğrenci demografik özellikleri farklıydı. 9 okulun 6 sında öğrencilerin pek çoğu Afrika ve Amerikalıydı. Bir okulda, öğrencilerin çoğu İspanyol, diğerlerinin çoğu Asya ve Amerikalıydı.

Okulların sadece ikisi ulusal olarak bilinen çok amaçlı okul reform modellerini, birisi hızlandırılmış okul programını ,bir başkası ise herkes için başarı programını kullanmıştır.

Okulların hiçbirisi beş yıl önceki başarı verilerine dayalı olarak yüksek performanslı sayılmamasına rağmen, bazıları 5 yıl yada daha uzun bir sürede öğrenci başarısındaki etkileyici yükselişi yakalamışken, bazıları üç dört yıllık bir periyod da etkileyici bir gelişim göstermişti.

Sadece bir kaç durumda okulların gelişim gayretlerinde bölge ofisi önemli bir rol oynamıştı.

Okulların bir kaç öğretim personeline büyük değişiklikler yapmadan etkileyici bir gelişim göstermenin yolunu bulmasına rağmen, bazı okullar önemli öğretmen değişimleri yaşamıştı.

Bu farklılıklar ötesinde akademik başarıyı geliştirmek için kullanılan stratejilerde önemli benzerlikler vardı. Dokuz okulun pek çoğu tarafından kullanılan stratejiler şunlardır;

Okul liderleri ulaşılabilir, görünür, önemli, öncelikli bir hedef belirledi ve bu hedefin peşinde koştu. Onlar bu öncelikli hedefi gerçekleştirmeye odaklandılar, başarı elde ettiler ve o zaman elde ettikleri başarılarını daha tutkulu hedeflere doğru hareket etmek için kullandılar.

Eğitimciler uygun davranış için öğrencilerde sorumluluk duygusu oluşmasını destekledi ve öğrencilerin iyi davranışının ortaya çıkmaya müsait bir çevre oluşturmuşlardır. Bu okullar, öğrencilerin kendi davranışları için sorumlulukların farkına varmasına yardım etme doğrultusunda çok yönlü yaklaşımlar uygulayarak disiplin problemlerini nadiren yaşadılar.

Okul liderleri okul gelişimi için sorumluluğun kolektif bir duyarlılığı oluşturdu. Paylaşılan sorumluluk duyarlılığı, okul çalışmalarının temel bileşenlerine herkesi dahil etme çabaları ile desteklendi ve ortak planlama süreçleri ile beslendi.

Öğretimsel liderlik aktivitelerinde harcanan zamanın niteliği ve niceliği arttı. Okul müdürleri öğretmenlerin öğretimsel konulara dikkatini çekmeye yardım etmeye daha çok zaman harcayıp, öğretmenlerin dikkatlerini öğretim ve öğrenimden uzaklaştırıcı şeylere ayırdığı zamanı azalttılar. Okul müdürleri öğretmen ve öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya ulaşmaları için sürekli olarak onları ateşledi, onlara meydan okudu.

Eğitimciler okul bölgesi yada eyalet tarafından gerekli görülen standart ve değerlendirmelere göre öğretimi düzenlemişlerdi.



# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, evreni, örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

### 3.1.Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin, denetim odaklarının öğretmenlerin iş doyumunu açısından ve bu üç değişkenin okul etkililiği açısından sonuçlarının incelendiği bu alan araştırmasında, (anket) nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nicel araştırma yöntemi, sayısal verilerin toplanmasına ve istatistiksel analizlerle çözümlenmesine dayalı bir araştırma yöntemidir. Nicel verilerin esas alınması veya verilerin nicel hale dönüştürülmesinin altında, nicel verilere verilen önem, nitel verilerin göreceli ve sınırlı bir yapı gösterdiği varsayımı yatmaktadır (Yeşil, 2010). Sönmez ve Alacapınar (2011)'a göre nicel araştırma yöntemi, pozitif bilim anlayışını esas alır ve realist bir felsefeye dayanmaktadır. Bu felsefeye göre beyin ve evren aynı kökenden olduğu için, insan evrende var olan düzeni bularak, anlayıp, kontrol altına alabilir. Nicel araştırma yöntemlerine göre gerçek dışımızdaki, değişmeyen, duyu organları ile algıladığımız somut olgulardır. Bilimin konusu da olgularla arasındaki değişmez evrensel bağı bulmaktır.

Araştırmada, tarama modelinde olduğu gibi, süregelen bir durum müdahale edilmeden tanımlama çabasına girişilmiş, değişkenler arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. İlişkisel araştırmayı betimsel araştırma modeli olarak tanımlayan yazarlar olduğu gibi, farklı bir araştırma türü olarak tanımlayan yazarlarda bulunmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırma konusu birey, olay ya da

nesne kendi koşullarında, müdahale edilmeden tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

Betimleme ya da tarama araştırmaları olay, obje, varlık, kurum, grup ve çeşitli alanların "ne" olduğunu tanımlayan incelemelerdir. Mevcut durumu aynen ortaya koymaya çalışan bu tür araştırmalarda ilişki, inanış, görüş, davranış ve uygulamadaki süreçler; etkiler, gelişmekte olan yön ve eğilimlere odaklanılır (Kaptan, 1973).

Araştırmada okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları bağımsız değişken, öğretmenlerin iş doyumunu hem bağımlı hem bağımsız değişken, okul etkililiği ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

### 3.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

#### 3.2.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni, Erzurum il merkezinde görev yapmakta olan ilkokul, genel ortaokul ve ortaöğretim kurumları öğretmen ve okul müdürlerinden oluşmaktadır.

Tablo 3. 1.  
*Evrende Yer Alan Okulların Türlerine Göre Sayı ve Oranları*

	EVRENDEKİ OKUL SAYILARI							
	İLKOKUL	%	ORTAOKUL	%	LİSE	%	TOPLAM	%
AZİZİYE	22	54	14	34	5	12	41	100
PALANDÖKEN	46	54	26	31	13	15	85	100
YAKUTİYE	55	53	37	36	11	11	103	100
TOPLAM	123	54	77	34	29	12	229	100

Tablo 3.1.'de araştırma evrenini oluşturan okulların Erzurum merkezindeki yerleşim merkezlerine göre dağılımı verilmektedir. Tablo 3.1. incelendiğinde Aziziye yerleşim bölgesinde 22 ilkokul, 14 ortaokul, 5 genel ortaöğretim kurumu, Palandöken yerleşim merkezinde 46 ilkokul, 26 ortaokul, 13 genel ortaöğretim kurumu, Yakutiye yerleşim merkezinde 55 ilkokul, 37 ortaokul, 11 genel ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Evrende yer alan okulların 123' ü (%54) ilkokul, 77' si (%34) ortaokul, 29' u (%12) liselerden oluşmaktadır.

#### 3.2.2.Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada örneklem seçme yöntemi olarak oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Alt evrendeki tüm öğelerin seçilme şansının birbirine eşit olduğu oranlı

eleman örneklemede her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı, o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenmektedir. Böylece alınacak örneklemin evreni, tüm alt birimleri ile temsil etmesi güvence altına alınmış olur. Buna “gruplandırılmış örnekleme”, “tabakalı örnekleme” gibi isimlerde verilmektedir (Karasar, 2005).

Tablo 3.2.

Örneklemede Yer Alan Okulların Türlerine Göre Sayı ve Oranları

	ÖRNEKLEMDEKİ OKUL SAYILARI VE ORANLARI							
	İLKOKUL	%	ORTAOKUL	%	LİSE	%	TOPLAM	%
AZİZİYE	5	50	3	30	2	20	10	100
PALANDÖKEN	10	47	5	24	6	29	21	100
YAKUTİYE	13	56	5	22	5	22	23	100
TOPLAM	28	52	13	24	13	24	54	100

Tablo 3.2.'de Araştırma örnekleminin kapsamında yer alan Erzurum merkezinde 3 yerleşim bölgesindeki okulların türü, sayısı ve oranları görülmektedir. Araştırma örnekleminde Aziziye yerleşim bölgesinden 5 ilkokul, 3 ortaokul, 2 lise, Palandöken yerleşim merkezinden 10 ilkokul, 5 ortaokul, 6 lise, Yakutiye yerleşim bölgesinden ise 13 ilkokul, 5 ortaokul, 5 lise bulunmaktadır. Örneklemede yer alan okulların 28' i (%52) ilkokul, 13' ü (%24) ortaokul, 13' ü (%24) liselerden oluşmaktadır.

Tablo 3.3.

Örneklemedeki Okul Müdürlerine İlişkin Veriler

Okul Müdürleri												
Eğit.Dur.		Okul Türü			Yaş Dağılımı				Görev Süresi Dağılımı			
LİSANS	LİSANSÜSTÜ	İLKOKUL	ORTAOKUL	LİSE	35-43 YAŞ	44-50 YAŞ	51-57 YAŞ	58-64 YAŞ	1-10 YIL	11-19 YIL	20-28 YIL	29-37 YIL
45	9	28	13	13	11	19	13	11	9	13	15	17
% 83.3	% 16.7	% 51.9	% 24.1	% 24.1	% 20.4	% 35.2	% 24.1	% 20.4	% 16.7	% 24.1	% 27.8	% 31.5

Tablo 3.3.'te okul müdürlerinin eğitim durumu, görev yaptıkları okulun türü, yaş ve görev sürelerine ilişkin veriler görülmektedir. Tablo incelendiğinde örnekleme alınan

54 okul müdürünün 45'i (%83.3) lisans, 9'u (% 16.7) lisansüstü eğitime sahiptir, 28'i (% 51.9) ilkokul, 13'ü (% 24.1) ortaokul, 13'ü (% 24.1) lisede görev yapmaktadır. Okul müdürlerinin 11'i (% 20.4) 35-43 yaş aralığında, 19'u (%35.2) 44-50 yaş aralığında, 13'ü (% 24.1) 51-57 yaş aralığında, 11'i (% 20.4) 58-64 yaş aralığındadır. Yine okul müdürlerinin 9' u (% 16.7) 1-10 yıl , 13' ü (%24.1) 11-19 yıl, 15' i (%27.8) 20-28 yıl, 17' si (%31.5) 29-37 yıl aralığında yönetici olarak çalışma süresine sahiptir.

Tablo 3.4.  
Örneklemdaki Öğretmenlere İlişkin Veriler

ÖĞRETMENLER															
OKUL TÜRÜ		CİNSİYET		BRANŞ		EĞİTİM DURUMU		YAŞ			MEDENİ DURUM				
İLKOKUL	ORTAOKUL	LİSE	ERKEK	KADIN	SINIF	BRANŞ	LİSANS	Y. LİSANS	20-29 YAŞ	30-39 YAŞ	40-49 YAŞ	50-60 YAŞ	BEKAR	EVLİ	BOŞANMIŞ-DUL
233	147	136	257	259	218	298	439	77	123	248	108	37	101	408	7
% 45.2	% 28.5	% 26.4	% 49.8	% 50.2	% 42.2	% 57.8	% 85.1	% 14.9	% 23.8	% 48.1	% 20.9	% 7.2	% 19.6	% 79.1	% 1.3

Tablo 3.4.'te örneklemdaki 516 öğretmenin okul türü, cinsiyet, branş, eğitim durumu, yaş ve medeni durumlarına ilişkin veriler görülmektedir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin 233'ü (%45.2) ilkokul, 147'si (% 28.5) ortaokul, 136'sı (% 26.4) genel ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 257'si (% 49.8) erkek, 259'u (% 50.2) kadın, 218'i (% 42.2) sınıf öğretmeni, 298'i (% 57.8) branş öğretmeni olarak buldukları okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 439'u (% 85.1) lisans, 77'si (% 14.9) yüksek lisans mezunu, 123'ü (% 23.8) 20-29 yaş aralığında, 248'i (%48'1) 30-39 yaş aralığında, 108'i (%20.9) 40-49 yaş aralığında, 37'si (% 7.2) 50-60 yaş aralığında

iken 101'i (% 19.6) bekar, 408'i (79.1) evli, 7'si (% 1.3) boşanmış-dul grubunda bulunmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler açısından tüm okul türlerinde kullanılabilir bir nitelikte olması ve değişkenler arasındaki ilişkilerin okul türlerine göre farklılık göstermeyeceği varsayımından hareketle, analizler okul türleri dikkate alınmadan yapılmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

#### **3.3.1. Veri Toplama Araçları**

Algılanan Okul Etkiliği Ölçeği (Se-İndex), İş Doyumu Ölçeği (JSS), Rotter İç Dış Kontrol Odağı (RİDKO) Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) olmak üzere araştırma verilerinin toplanmasında dört farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden JSS ve RİDKO Ölçeği farklı araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmış, SDKT Türkçe olarak geliştirilmiştir. Se-İndex'in ise araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

##### **3.3.1.1. Algılanan okul etkiliği ölçeği'nin (Se-Index) Türkçeye uyarlanması ve geçerliği, güvenilirliğine ilişkin bulgular**

Mott (1972) Parsons'un örgütsel işlevselcilik yaklaşımından yola çıkarak bir örgütsel etkililik modeli geliştirmiştir. Modelinde örgütlerin güç merkezlerini harekete geçirmesi için üretkenlik (productivite) (verimlilik, ürün ve hizmetlerin niceliği ve niteliği), uyum sağlama (adaptability), ve esneklik (flexibility) olmak üzere üç boyut üzerinde yoğunlaşmıştır (Uline, Miller ve Moran, 1998).

İfade edilen bu boyutlarda örgütsel etkililik ölçeği ilk olarak Mott (1972) tarafından geliştirilmiş ve hastanelerde etkililiğin geçerli ve güvenilir bir ölçeği olduğu kanıtlanmıştır. Mott' un hastanelerde kullandığı etkililik ölçeğini önce Miskel ve diğerleri (1979), sonrasında ise Hoy ve diğerleri (Hoy ve Ferguson, 1985; Hoy ve Miskel, 1991; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991) okullara uyarlayarak kullanmışlardır. Ölçek çeşitli yinelenmelerden sonra rafine edilmiştir. Sekiz maddeden oluşan etkililik ölçeği, bir okulun öğretmenleri tarafından algılanan etkililiğini ölçmektedir. SE-İndex'i öğretmenlerden okullarının performansı ve işleyişini tanımlamalarının istendiği, 6'lı likert tipinde kullanılan bir ölçektir (Hoy, 2014). Algılanan örgütsel etkililik ölçeği bir

okulun üretkenlik, uyum ve esneklik açısından subjektif bir değerlendirmesinden ibarettir( Miskel ve diğerleri, 1979).

Mott (1972)'un örgütsel etkililik kriterlerinden yola çıkılarak oluşturulan bu ölçek nicelik, nitelik, verimlilik, uyum ve esneklik olmak üzere beş alanda okulların etkililiğini ölçmektedir. Nicelik ve nitelik, okuldaki görevliler tarafından üretilen öğretim, öğrenci öğrenmesi, ekstra programsal aktiviteler açısından ürün ve hizmetlerin miktarı ve kalitesi ile ilişkilidir. Verimlilik okulda çalışan görevlilerin mevcut kaynaklardan ürün ve hizmetlerin en yüksek düzeyini elde etmede ne kadar başarılı oldukları ile ilişkilidir. Uyum problemlerini önceden tahmin ederek zamanından çözümler geliştirmek, teknolojik değişimlere ayak uydurmak ve güncel eğitimsel imkân ve yöntemleri kullanmak ise uyum sağlama boyutuyla ilişkilidir. Son boyut olan esneklik ise okuldaki görevlilerin acil durumları yönetme ve uyum sağlamada ne kadar becerikli oldukları ile ilişkilidir(Yu,1994).

Ölçeğin dilimize uyarlanma çalışmasına geçilmeden önce, ölçeğe son şeklini veren yazarlardan Ohio Devlet Üniversitesi'nde görev yapan Profesör Dr. Hoy W. ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş, bu çalışma için gerekli izinler elektronik posta yoluyla alınmıştır. Prof. Dr. Wayne Hoy'un ölçeğin ihtiyaç duyulduğu kadar değiştirme, uyarlama ve araştırmada kullanma izni verdiğini belirttiği elektronik postanın (EK-2) alınmasından sonra, ölçek uyarlama çalışmalarında öncelikli olarak gerçekleştirilmesi gereken işlemin yapıldığı kanaatiyle sonraki işlem basamaklarına geçilmeye karar verilmiştir.

Ölçek, araştırmacı ve birbirinden bağımsız üç İngiliz dili uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler karşılaştırılmış, dört çevirinin de birbirine anlamca çok yakın olduğu, aralarından önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu dört çeviri arasından okuyucu açısından en anlaşılır, basit ve kullanışlı olan maddeler ve kelimeler belirlenerek bir senteze gidilmiş, ölçeğin Türkçe versiyonu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçeğin Türkçe versiyonu 15 kişiden oluşan bir öğretmen grubuna ön uygulama yapılarak ölçeğin okunmasında, anlaşılmasında ve cevaplanmasında karşılaşılabilecek sorunlar önceden fark edilmeye çalışılmıştır. Bu 15 kişi ile yüz yüze görüşülerek ölçekte dikkatlerini çeken bir hata, cevaplarken ölçekle ilgili herhangi bir soru işareti ya da anlam veremedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, bu katılımcıların önerileri

doğrultusunda bazı ölçek maddelerinin yerlerinin değiştirilmesine ve bazı maddelerin önceki dil uzmanlarının çevirilerde göz önünde bulundurularak, ifade şeklinin değiştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu aşamada ölçek eğitim yönetimi alanında iki uzmana inceletilmiş, önerileri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır.

Ölçeğin bu son hali tekrar İngiliz dili uzmanlarınca İngilizceye çevrilmiş, orijinal formuyla karşılaştırılmıştır. Son hali İngilizce orijinal formuyla farklı olmadığı, büyük oranda benzer olduğu görülen ölçeğin psikometrik özelliklerinin ortaya çıkarılması için deneme uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir. Deneme uygulamasında ölçek 76 öğretmene uygulanmış, elde edilen veriler SPSS programına girilerek madde ayırıcılık katsayıları ve diğer psikometrik özellikleri incelenmiştir. Deneme aşamasından elde edilen analiz sonuçlarının tatmin edici bulunmasından sonra ölçeğin asıl uygulama için hazır olduğu düşünülerek uygulanmasına karar verilmiştir. Her okulda yaklaşık olarak 10 öğretmene uygulanmak üzere, 54 okulda uygulanan ölçek, toplamda 516 öğretmene uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına 516 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden devam edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında, uygulama yapılacak örneklem grubunun ölçekteki toplam değişken sayısının 5 katı yada daha yüksek olması beklenmektedir(Büyüköztürk,2002). Okul etkililiği ölçeğinin (School Effectiveness Index-SEI) madde sayısı (8) dikkate alındığında, dil uyarlama çalışmasında 516 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olacağı düşünülmüştür.

### 3.3.1.1.1. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular

Ölçek maddelerinin ayırteciliklerini bulmak amacıyla madde ölçek puanı korelasyonu ve % 27'lik alt üst grup ortalamaları farkı madde analizi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

*Madde Ölçek Puanı Korelasyonu ve Alt Üst Grup Ortalamaları Farkı Madde Analizine İlişkin Bulgular*

Madde No	Madde-Ölçek Puanı Korelasyonu	Alt-Üst Grup t Testi
1	.680	-19.89**
2	.662	-17.70**

3	.761	-18.38**
4	.734	-17.67**
5	.750	-19.75**
6	.735	-20.59**
7	.712	-19.02**
8	.715	-20.62**

n1=n2=139 \*\*p<0.01 önem düzeyinde anlamlıdır.

Ölçek maddelerinin ayırtediciliklerini bulmak amacıyla yapılan madde ölçek puanı korelasyonu analizi sonucunda maddelerin tamamının korelasyon katsayıları pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Pozitif ve anlamlı çıkan katsayılar, maddenin ölçtüğü özelliğin testin bütünüyle ölçülmekte olan özellikle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ebel'e göre (1965) ayırıcılık katsayısı 0.30'un üzerinde olan maddeler hiç düzeltme yapılmadan ya da küçük bir düzeltmeyle ölçekte kullanılabilir (Crocker ve Algina, 2006). Yine aynı amaçla yapılan % 27'lik alt üst grup ortalamaları farkı madde analizi sonucunda tüm maddelerin alt üst grup ortalamaları farkı  $p<0.01$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tezbaşaran (2008)'a göre ortalamalar farkına dayalı madde analizinde kullanılan bağımsız gruplar için t-testinde, maddenin üst grup ortalaması alt grup ortalamasından anlamlı olarak farklı çıktığı durumda bu maddeler teste kalabilir. Ölçek maddeleri her iki analizde de istenilen kriterleri karşıladığı için, maddelerde her hangi bir sorun olduğu düşünülmemiştir.

Faktör analizine geçilmeden önce verileri yapısının faktör analizine uygunluğunu belirlemek için uygulanan analizde KMO değeri .882 olarak bulunmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012)' e göre KMO değeri .80 ile .90 arasındaysa, veri yapısının faktör analizine "iyi" derecede uygun olduğu söylenebilir. Barlet analizi sonuçlarında ise ki kare değerinin .000 önem düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Bulguların faktör analizi için beklenen sayıtlıları karşılaması üzerine, verilere faktör analizi uygulanmasına karar verilmiştir.



Tablo 3.7.  
Ortak Varyans (Communalities) Değerleri

Madde No	İnitial	Extraction
OE1	1.000	.440
OE2	1.000	.396
OE3	1.000	.596
OE4	1.000	.572
OE5	1.000	.591
OE6	1.000	.565
OE7	1.000	.487
OE8	1.000	.550

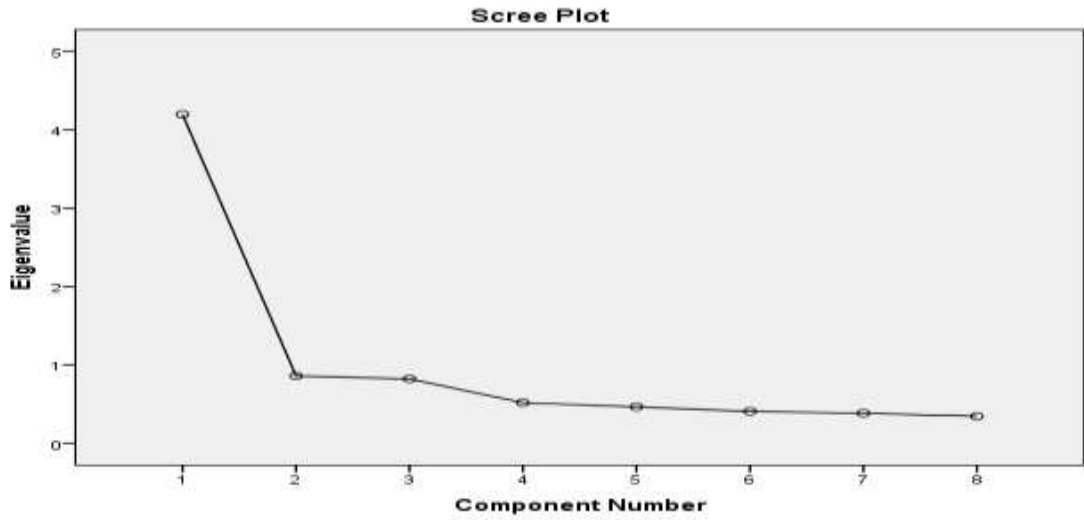
Tablo 3.7.'de ölçekte yer alan her bir maddenin ortak bir faktördeki varansı birlikte açıklama oranları belirtilmiştir. Varyansın açıklanmasında .396 değeri ile OE2 maddesi en düşük değere sahiptir. En yüksek değere ise .596 ile OE3 sahiptir. Ölçekteki diğer maddelerin varyansı birlikte açıklama oranları bu iki değer arasında yer almaktadır. Maddelerin her birinin açıkladığı ortak varyansın .10'dan büyük olması, maddelerle ilgili herhangi bir sorun olmadığını göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

Tablo 3.8.  
Açıklanan Toplam Varyans

Madde No	Başlangıç Özdeğerleri			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Toplam	Varyansa Katkısı	Birikimli %	Toplam	Varyansa Katkısı	Birikimli %
1	4.196	52.446	52.446	4.196	52.446	52.446
2	.860	10.752	63.197			
3	.823	10.282	73.479			
4	.518	6.476	79.955			
5	.465	5.816	85.771			
6	.408	5.097	90.868			
7	.385	4.809	95.677			

8	.346	4.323	100.00
---	------	-------	--------

Tablo 3.8.'de görüldüğü gibi orijinaline uygun olarak ölçek için, özdeğeri 1'den büyük olan tek faktörlü bir yapı önerildiğini söyleyebiliriz. Önerilen faktörün varyansa yaptığı katkı % 52.446'dır. Öz değeri 1 den büyük olan faktörlerin önemli bir faktör olarak dikkate alınması gerektiğinden, önerilen tek faktörün varyansa yaptığı katkı ile diğerleri arasında oldukça büyük bir fark olduğundan ve sosyal bilimlerde varyansın % 40'ın üstünde olmasının yeterli görüldüğü için (Scherer ve diğerleri,1988; akt.Tavşancıl, 2006), ölçeğin tek faktörlü olabileceği düşünülmüştür. Faktör sayısında karar verilmeden önce yamaç birikinti grafiğinin incelenmesinde yarar görülmüştür.



Şekil 3.1.Yamaç birikinti grafiği

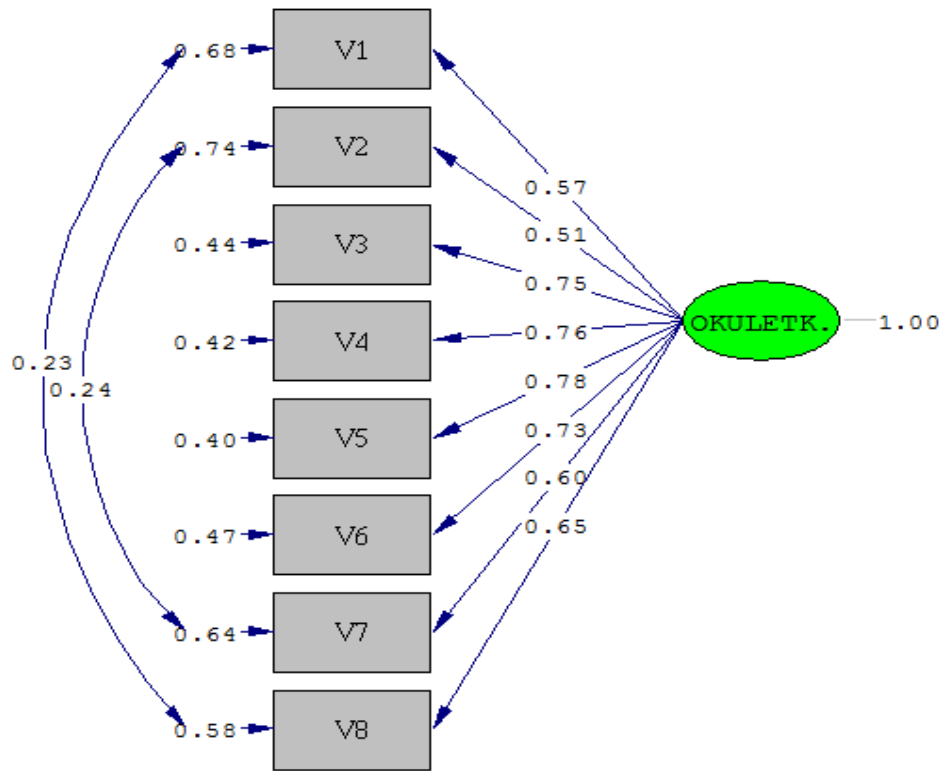
Grafik incelendiğinde bileşenler y ekseninden x eksenine doğru dik bir iniş yapmakta, ikinci noktadan sonra yatay bir seyir izlemektedir. İkinci noktadan sonraki faktörlerin özdeğerleri 1'in altında, ortak varyansa katkıları ilkinde göre oldukça düşük ve birbirlerine yakındır. Bu bulgulara dayanılarak, rahatlıkla ölçeğin tek faktörlü olduğu söylenebilir.

Tablo 3.9.  
*Bileşenler Matrisi*

<b>Maddeler</b>	<b>Bileşenler</b>
	<b>1</b>
OE3	.772
OE5	.769
OE4	.756
OE6	.752
OE8	.741
OE7	.698
OE1	.663
OE2	.629

Tablo 3.9'a bakıldığında AOEÖ'nde yer alan maddelerin yük değerlerinin .629 ile .772 arasında sıralandığı görülmektedir. Şencan (2005) .30 (akt.Çokluk ve diğ.2012), Neale ve Libert (1980)' .30 ve .40 arasındaki değerlerin alt kesme noktası olarak alınabileceğini (Tavşancıl, 2006) belirtmişlerdir. Ölçekte yer alan bütün maddelerin yük değerlerinin bu kriterleri karşıladığı görülmektedir.

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, elde edilen bulgular Şekil 3.1' de sunulmuştur;



Chi-Square=55.18, df=18, P-value=0.00001, RMSEA=0.063

Şekil 3.1. AOEÖ' ne uygulanan DFA ne ilişkin bulgular

DFA da bir modelin doğrulanabilmesi için,  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine oranının bazı kaynaklara göre 3 veya 3'ten düşük, bazılarında göre ise 5' ten düşük olması, AGFI, GFI, CFI değerlerinin sırasıyla .80, .85, .95 değerlerinin üstünde ya da bu değerlerin tamamının 0.90' la 1 arasında olması, SRMR değerinin 0.08' den düşük olması, NFI değerinin .90'ın, NNFI değerinin .95'in üzerinde olması ya da bu değerlerin 0.90 ile 1 arasında olması, RMSEA değerinin 0.08' in altında ya da 0.1'in altında olması yeterli görülmektedir (Sümer, 2000; Çokluk ve diğ., 2012 ; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Muller, 2003; Şimşek, 2007; Thomson, 1998; Seçer, 2013; Hu ve Bentler, 1999). Şekil 3.1. incelendiğinde, Okul Etkiliği Ölçeği ölçme modelinin AGFI .95, GFI.97, NFI.98, NNFI .98, CFI .99, RMR .045, SRMR .029, RMSEA .063,  $\chi^2/sd$  3.06 değerlerini üreterek oldukça iyi bir uyum indeksleri gösterdiği anlaşılmaktadır.

### 3.3.1.1.2. Algılanan okul etkililiği ölçeğinin (AOEÖ) güvenilirliğine ve dil eşdeğerliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin dil eş değerliğini ortaya çıkarmak için aynı guruba orijinal İngilizce formu ve Türkçe formu uygulanmıştır. Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi

Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi, İkinci öğretim, son sınıfta öğrenim görmekte olan ve okullara staja devam etmekte olan 44 öğrencilik bir gurup ile çalışılmıştır. Öncelikle ölçeğin İngilizce formu 53 kişilik öğrenci gurubuna uygulanmıştır. Birinci uygulamadan yaklaşık 4 hafta sonra aynı guruba ölçeğin geliştirilen Türkçe formu uygulanmıştır. İkinci uygulamadaki öğrenci isimleri ile eşleşen 44 öğrencinin verisi kullanılmış, ilk uygulamaya ya da ikinci uygulamaya katılmayan, tek bir uygulamaya katılan öğrencilerin verileri değerlendirmeye alınmamıştır.

Ölçeğin dil eşdeğerliğini ortaya çıkarma amacıyla yapılan korelasyon analizinde, İngilizce ve Türkçe ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı .708 olarak, 0.01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin cronbach alpha içtutarlık katsayısı .866, iki yarı yöntemine göre birinci yarısının cronbach alfası .731, ikinci yarısının cronbach alfası .778, iki yarısı arasındaki korelasyon katsayısı .792, Sperman Brown katsayısı .884 olarak bulunmuştur. Madde silindiğinde cronbach alfanın alabileceği en yüksek değer .861 olarak belirlenmiş, ölçeğin mevcut cronbach alfa katsayısı bu katsayıdan yüksek olduğu için herhangi bir maddenin silinmesi yoluna gidilmemiştir.

Ölçeğin 14 gün aralıkla 29 kişilik öğretmen grubuna uygulanması sonucunda bulunan test tekrar test güvenilirlik katsayısı .847'dir.

Uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulgular, uyarlanan Algılanan Okul Etkiliği Ölçeği'nin ülkemizde rahatlıkla kullanılabileceğine ilişkin psikometrik özellikler gösterdiğini düşündürmektedir.

### **3.3.1.2. İş doyumu ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin veriler**

Bu araştırmada kullanılan iş doyumu ölçeği (Job Satisfaction Survey) Spector (1985) tarafından geliştirilmiştir (EK-7). Çalışanların iş açısından ve iş hakkında tutumlarını değerlendiren bu ölçek, 36 madde ve her biri 4 madde ile değerlendirilen 9 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı bütün maddelerin puanlarının toplanmasıyla elde edilmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde toplam bir değerlendirme ölçeği formatı kullanılmış, hiç katılmıyorum ile tamamen katılıyorum arası 6 dereceli bir puanlama yöntemi kullanılmıştır. Yarısına yakını ters puanlanan ölçekte, her iki yönde de (olumlu ve olumsuz) yazılmış maddeler bulunmaktadır.

Ölçeğin 2.,4.,6.,8.,10.,12.,14.,16.,18.,19.,21.,23.,24.,26.,29.,31.,32.,34.,36. maddeleri ters puanlanması gereken maddeleridir. Ters puanlanan her bir maddenin puanları, ölçek toplam puanı hesaplanmadan önce 1, 6'ya, 2, 5'e, 3,4'e, 4,3'e, 5,2'ye, 6 ise 1'e dönüştürülmesi gerekmektedir. Ölçekte 1.,10.,19.,28. maddeler "Ödeme" boyutunun, 2.,11.,20.,33. maddeler "Yükselme " boyutunun, 3.,12.,21.,30. maddeler "Denetim" boyutunun, 4.,13.,22.,29. maddeler "Yan Haklar" boyutunun, 5.,14.,23.,32. maddeler "Koşullu Ödüller" boyutunun, 6.,15.,24.,31. maddeler "Çalışma Koşulları" boyutunun, 7.,16.,25.,34. maddeler "İş Arkadaşları" boyutunun, 8.,17.,27.,35. maddeler "İşin Doğası" boyutunun, 9.,18.,26.,36. maddeler ise "İletişim" boyutunun değerlendirilmesinde puanları kullanılan maddelerdir. Her bir boyutun puanı 4 ile 24 arasında bir değer almaktadır. Ölçeğin toplam puanı 36 ile 216 puan aralığında bir değer alabilmektedir. JSS orijinal olarak insan hizmet organizasyonları için geliştirilmiş bir ölçek olmasına rağmen bütün örgütlerde kullanılabilir bir ölçektir (Spector,1985).

Orijinal ölçeğin 2870 kişilik bir örnekleme bulunan iç tutarlık katsayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.10.  
*İş Doyumu Ölçeğinin İç Tutarlık Katsayıları*

Ölçek	Alpha	Tanımlama	İlgili Maddeler
Ödeme	.75	Ücret ve hizmet karşılığı ödeme	1, 10, 19, 28
Yükselme Olanakları	.73	Yükselme fırsatları	2, 11, 20, 33
Denetim	.82	En yakın amir	3, 12, 21, 30
Yan Haklar	.73	Para ve parasal olmayan haklar	4, 13, 22, 29
Koşullu Ödüller	.76	Takdir, tanınma ve iyi yapılan iş için ödüller	5, 14, 23, 32
İş Prosedürü	.62	İşletme usulleri ve politikaları	6, 15, 24, 31
İş Arkadaşları	.60	Birlikte çalışılan insanlar	7, 16, 25, 34
İşin Doğası	.78	Kendi iş görevleri	8, 17, 27, 35
İletişim	.71	Örgütteki İletişim	9, 18, 26, 36
Toplam	.91	Tüm Boyutların Toplamı	1-36

Ölçek Yelboğa (2009) tarafından %54,2'si erkek, %45,8'i kadın olmak üzere, finans sektöründe 380 beyaz yakalı çalışanın oluşturduğu bir örneklem gurubu ile çalışılarak dilimize uyarlanmıştır. Yapılan bu uyarlama çalışmasında bütün psikometrik ölçümler sonucunda, orjinal ölçeğin madde ve faktör yapısında herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) sonucunca ölçeğin orijinaliyle uyumlu 9 faktörden oluştuğu, boyutlara göre ortak varyansın açıklanma oranları ödeme % 28.62, yükselme % 8.13, denetim % 6.02, % 4,55 yan haklar, % 3.86 koşullu ödüller, % 3.55 iş prosedürü, % 3.12 iş arkadaşları, % 3.01 işin doğası, % 2.89 iletişim olmak üzere ölçeğin açıkladığı varyansın % 63.75 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yelboğa (2009) tarafından uygulanan DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonucunda modelin RMSEA .043, RMR .014, SRMR.048,GFI .91,CFI .97,NFI .97,IFI .93 ve RFI .92 olmak üzere oldukça iyi uyum indeksleri aldığı görülmüştür.Ölçeğin boyutlarına göre Cronbach Alpha katsayıları ödeme .63, yükselme olanakları .69, denetim .74, yan haklar .65, koşullu ödüller.71, iş prosedürü .76, iş arkadaşları .77, işin doğası .82, iletişim .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfası ise .78'dir. Bu çalışmada ki iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin test tekrar test yöntemine göre bulunan güvenilirlik katsayıları ise boyutlara göre ödeme .87, yükselme olanakları .81, denetim .84, yan haklar.73, koşullu ödüller.79, iş prosedürü .74, iş arkadaşları .72, işin doğası .77, iletişim .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanının test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83'tür.

### **3.3.1.3. Rotter iç dış kontrol odağı ölçeği geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin veriler**

Bu çalışmada okul müdürlerinin denetim odağı puanlarını ortaya çıkarmak için Rotter(1966)'un geliştirmiş olduğu, Dağ (1991) tarafından dilimize uyarlanan, Rotter İç Dış Denetim Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) kullanılmıştır (EK-6).

Bu ölçek kişilerin genellenmiş kontrol beklentilerinin, içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki durumunu saptamayı amaçlayan, her maddenin seçime zorlanık cevaplama türünde ikişer seçeneğinin olduğu, 29 maddeden oluşmaktadır. Örneğin 2. maddesinin a seçeneğinde "İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, birazda şanssızlıklarına bağlıdır", b seçeneğinde ise "insanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur" ifadeleri yer almaktadır. Okuyucu bu iki seçenektan kendi görüşüne uygun olanı, ya da

görüşüne daha yakın olanı seçmeye zorlanır. Ölçekteki 6 madde okuyucuların ölçeğin amacını fark etmemesi için yazılmış dolgu maddeleridir. Geriye kalan 23 maddenin dışsallığı temsil eden seçenekleri 1'er puanla değerlendirilmektedir. Ölçek puan aralığı 0 ile 23 puan arasında olup, azalan puanlar içsel denetim, yükselen puanlar ise dışsal denetim odağı inancının arttığını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasına ait değerler, 18'i erkek, 81'i kız olmak üzere 99 kişilik psikoloji bölümü öğrencilerinden elde edilmiştir. Gurubun yaş ortalaması 21.1'dir. Faktör analizine esas oluşturan veriler ise 4 bölümde öğrenim gören 190'ı erkek, 342'si kız olmak üzere 532 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçek Dağ(1991) tarafından Türkçeye çevrilmiş, iki psikometri ve bir klinik alanında uzman tarafından olgunlaştırılmıştır.

Ölçme aracının madde ve seçenekleri orijinal haliyle aynıdır. SPSS programı kullanılarak yapılan analizlerde RİDKOÖ'nin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur( $p<.001$ ;  $sd.=98$ ). KR-20 tekniğiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı .68, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur. Büyük örneklem için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki iç tutarlık katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Deneklerin RİDKOÖ puanları ile görüşme kontrol odağı puanları arasında .69 ( $p<.001$ ;  $s.d.=52$ )'luk bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Ölçeğe uygulanan temel bileşenler analizi sonucu öz değeri 1'i aşan 7 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Toplam varyansın %47.7'sini açıklayan bu faktör örüntüleri, öz değerleri, açıkladıkları varyans oranları, isimleri, kapsamındaki ölçek maddeleri ve işaretlenmişse 1 puanla değerlendirilecek seçenekleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Dağ, 1991).

Tablo 3.11.

*RİDKO Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öz Değerler Ve Açıkladığı Varyans Oranları*

<b>Fak. No</b>	<b>Faktör Adı</b>	<b>Öz değeri</b>	<b>Açıkladığı Varyans (%)</b>
1	Şans Kontrolü	3.36	14,6
2	Siyasal Dış Kontrol	1,53	6.7
3	Şans Ve Kişiler Arası Dış Kontrol	1,34	5,8
4	Okul Başarısında Dış Kontrol	1.32	5.8



5	Kişilerarası İlişkilerde Dış Kontrol	1,20	5,2
6	Kadercilik	1,14	4,9
7	Siyasal ve Okul Başarısıyla İlgili Dış Kontrol	1,07	4,6
Açıklanan Toplam Varyans			47,7

RİDKOÖ için elde edilen güvenilirlik katsayıları orijinali ile uyumlu olarak üniversite öğrencilerinin kontrol odağı inancını ölçmede güvenilir bir araç olabileceği sonucunun göstermektedir. Büyük örneklemden elde edilen iç tutarlık katsayısı bunun en önemli göstergesidir. Ölçeğin Türkçe Formuna uygulanan faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler ile orijinalinde yer alan faktörler oldukça benzerlik göstermiştir. Sonuç olarak dilimize uyarlanan RİDKOÖ'nin, orijinali gibi kabul edilebilir bir düzeyde geçerlik ve güvenilirlik göstergeleri aldığı görülmektedir (Dağ,1991).

#### **3.3.1.4. Sıfatlara dayalı kişilik testinin (SDKT) geçerliği ve güvenilirliği ne ilişkin veriler**

Bu araştırmada kullanılan sıfatlara dayalı kişilik özellikleri ölçeği (SDKT) Bacanlı ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiştir (EK-9). Ölçekle ilgili bilgiler ve ölçeğin psikometrik ölçüm sonuçları ilgili yazarların çalışmalarına göre aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Günümüze kadar yapılan araştırmalar, kişilik özelliklerini belirlemek için yapılan çalışmaların beş faktörde birleştiğini göstermiştir. Bu faktörler dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, uyumluluk (yumuşak başlılık), sorumluluk ve deneyime açıklık olarak farklı kültürlerde de doğrulanmıştır. Beş faktör modelİ temel alınarak, faktörlere uygun sıfat çiftleri kullanılmış ve Türk üniversite örnekleminde, 40 maddelik, iki uçlu bir ölçek geliştirilmiştir.

SDKT dış geçerlik çalışmasında Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri, Çatışmaya Tepki Ölçeği, Otonomi -Sosyotropi Ölçeği kullanılmıştır. Öncelikle beş kişilik boyutunu temsil eden 30 sıfat çifti yazılmış, bu sıfatlar 7 dereceli likert tipi bir ölçekle ölçülmüştür. Bu 30 sıfat çiftinin deneme uygulamasında yetersizliği farkedilerek, 50 sıfat çifti oluşturularak tekrar deneme uygulamasına gidilmiştir. Sıfatlar dil uzmanlarına inceletilerek uygun olmayanlar çıkarılmış, yerlerine yenileri eklenmiştir. 50 Sıfat çifti arasında yapılan ölçümler sonucunda 11 maddenin beklenin altında değerler üretmesi üzerine, bu maddelerin

ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Son olarak kalan 39 maddeye bir sıfat çifti daha eklenerek 40 maddelik kişilik test formu oluşturulmuştur.

SDKT'nin yapı geçerliğinin test etmek için 285 kişilik bir guruptan elde edilen verilere Bacanlı ve diğerleri (2009) tarafından Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, 40 maddeyi kapsayan bu beş faktörün, SDKT'ye ait varyansın %52.63'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin beş faktöründen biri olan Dışadönüklüğün, faktör yükleri.568 ile.790 arasında yer alan dokuz maddeden oluştuğu ve SDKT ya ait varyansın % 23.20'sini açıkladığı; Yumuşak Başlılığın (uyumluluk), faktör yükleri .778 ile .605 arasında yer alan 9 maddeden oluştuğu ve SDKT ne ait varyansın % 10.45'ini açıkladığı; Sorumluluk boyutunun, faktör yükleri .861 ile .665 arasında yer alan 7 maddeden oluştuğu ve ölçeğe ait varyansın % 9,15'ini açıkladığı; Duygusal Dengesizlik boyutunun, faktör yükleri .716 ile .367 arasında değişen 7 maddeden oluştuğu ve ölçeğe ait varyansın % 5.26'sını açıkladığı; Deneyime Açıklık boyutunun, faktör yükleri .793 ile .491 arasında yer alan 8 madde den oluştuğu ve ölçeğe ait varyansın % 4.56'sını açıkladığı görülmüştür.

SDKT'nin uyum geçerliği için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmış, Duygusal Dengesizlik boyutu ile Pozitif Duygu puanları ile ters yönde, Negatif Duygu ve Sürekli Kaygı puanları ile aynı yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Dışa Dönüklük boyutu ile Pozitif Duygu ve Sosyotropi puanları ile aynı yönde , Negatif Duygu ve Sürekli Kaygı puanları ile ters yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Deneyime Açıklık boyutu puanı ile Pozitif Duygu ve Çatışmaya Tepki Ölçeği alt boyutlarından Pazarlık alt boyutu puanları arasında aynı yönde, Negatif Duygu puanı ile ters yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Uyumluluk alt boyutu puanları ile Negatif Duygu puanları arasında negatif, Pazarlık ve Çatışmaya Tepki puanları arasında aynı yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulgularına rastlamıştır.

Sorumluluk boyutu puanları Pozitif Duygu, Pazarlık, Problem Çözme, Çatışmaya Tepki ve Sosyotropi puanları ile aynı yönde, Negatif Duygu puanları ile ters yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Genel olarak SDKT'nin uyum geçerliği açısından anlamlı ve geçerli bir yapı ortaya koyduğu söylenebilir.

#### Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bilgiler

SDKT'nin boyutlarının iç tutarlık katsayılarının. 73 ile. 89 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. En düşük iç tutarlık katsayısının. 73 ile Duygusal Dengesizlik, en yüksek iç tutarlık katsayısının ise . 89 ile Dışadönüklük boyutunun sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise en düşük iç tutarlık katsayısına .64 ile Duygusal Denge sahipken en yüksek iç tutarlık katsayısı .88 Sorumluluk boyutuna aittir.

SDKT'nin test tekrar test güvenilirlik katsayısı açısından en yüksek ilişki Uyumluluk ( $r=.86$ ,  $p<.01$ ), en düşük ilişkinin ise Deneyime Açıklık( $.68$ ,  $p<.01$ ) boyutuna ait olduğu belirlenmiştir.

#### 3.3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmaya veri toplamak için kullanılan 4 ölçek (SDKT, RİDKO, JSS, SE INDEX) 2014 yılında Erzurum il merkezi kapsamındaki üç yerleşim merkezi olan Yakutiye, Palandöken ve Aziziye bölgelerinde uygulanmıştır. Tüm ölçekler araştırmacı tarafından okullar gezilerek uygulanmaya çalışılmıştır. Ölçekler uygulanırken okul müdürü ve öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılarak, yanlış anlama ve anlaşılmalardan önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bulunduğu okulda en az 1 yıl görev süresini tamamlamış olan 54 okul müdürüne ve 516 öğretmene uygulama yapılmıştır. Her okulda okul müdürlerinin RİDKO ve SDKT ölçeklerini ve tesadüfi yöntemle seçilen 10 öğretmenin ise JSS ve SE INDEX (AOEÖ) ölçekleri doldurması istenmiş, koşulları sağlayan okulların büyük çoğunluğunda bu kurala uyulmuştur. Araştırma örnekleminde Erzurum il merkezinde görev yapmakta olan 54 okul müdürü, 516 öğretmen yer almaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında, MEB verilerine göre Erzurum merkez ilçelerinde görev yapan toplam öğretmen sayısı 4091 olarak görülmektedir. Akbulut ve Yıldız (1999)'ın belirtmiş olduğu formül kullanılarak örnekleme alınması gereken öğretmen sayısı belirlenmiştir.

$$n = \frac{NPQZ^2}{(N-1)d^2 + PQZ^2} = \frac{4091 \cdot (0.5) \cdot (0.5) \cdot (1.96)^2}{4090 \cdot (0.05)^2 + (0.5) \cdot (0.5) \cdot (1.96)^2} = \frac{3928}{11.185} = 351.18$$

Yukarıdaki formüle göre 351 öğretmen sayısı araştırma evrenini temsil etmesi açısından yeterli görülmektedir. Araştırma örnekleminde 516 öğretmen yer almaktadır. Bu sayı örneklemin evreni temsil edecek yeterlikte olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin analizinde SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis), Mahalonobis Uzaklığı, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, Kısmi Korelasyon, Basit Doğrusal Regresyon Analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Yapısal Eşitlik Modellemesi, Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Madde Ayırıcılık Katsayısı Analizleri kullanılmıştır.

Araştırmada analizlere geçilmeden önce verilerin niteliği incelenmiştir. Öncelikle veri girişinde herhangi bir hata olup olmadığı, SPSS programında frekanslar ve betimleyici istatistikler sekmeleri kullanılarak araştırılmış, ranjı olası sınırlar dışında olan 5 denneğin veri girişinde yapılan hatalar, bu deneklere uygulanan ölçekler tekrar gözden geçirilerek düzeltilmiştir.

İkinci aşamada veri girişinde yapılan hatalardan kaynaklanan ve ölçekte bilerek ya da bilmeyerek cevaplanmayarak, boş bırakıldığı için kayıp değer olarak gözüken veriler taranmış, seçkisiz olarak dağıldığı fark edilen 12 kayıp verinin olduğu görülmüştür. Deneklerden elde edilen ölçekler incelenmiş, 5 kayıp verinin veri girişinden kaynaklandığı tespit edilerek, bu veriler girilmiştir. Örneklemin yeterince büyük olduğu düşünülerek geriye kalan 7 kayıp veri ile ilişkili olan deneklerin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Çokluk ve diğerlerine (2012) göre kayıp değere sahip olan denek sayısı çok fazla değilse, iyi bir alternatif olarak silme işlemi düşünülebilir.

Üçüncü aşamada veriler tek yönlü ve çok yönlü uç değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin basıklık ve çarpık katsayıları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5.  
Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

DEĞİŞKEN	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	DEĞİŞKEN	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
ÖDEME	.343	-.472	İLETİŞİM	-.206	-.112
YÜKSEL.OLANAKL.	.498	.235	OKULETKİLİLİĞİ	-.468	.078
DENETİM	-.719	.333	DIŞADÖNÜK	-.258	-.624
YANHAKLAR	.069	-.086	YUMUŞAKBAŞLILIK	-.773	.455
KOŞULLUÖDÜLLER	.211	-.011	SORUMLULUK	-.966	.421
İŞ PROSEDÜRÜ	.061	-.207	DUYGUSALDENGE	-.297	-.048
İŞ ARKADAŞLARI	-.607	.840	DENEYİMEAÇIKLIK	-.657	.135
İŞİNDOĞASI	-.701	.173	İŞDOYUMU	.220	1.115

Tablo 3. 5. incelendiğinde araştırmada kullanılan tüm değişkenlerin çarpıklık katsayılarının -.966 ile 0.61 arasında, basıklık katsayılarının ise -.011 ile 1.115 ile arasında sıralandığı görülmektedir.

Değişkenlerin birinin basıklık değerinin +1'in çok az farkla üzerinde olduğu, diğerlerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu için normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği görülmüştür. Huck (2012) birçok araştırmacının skewness ve kurtosis değerlerinin +1 ile -1 arasında olmasının verilerin dağılımının normale yakın olduğunun göstergesi olarak kabul ettiğini, fakat verilerin normalden aşırı sapma göstermediğini söylemek için basıklık ve çarpık değerleri için belirlenmiş tam bir kesme noktasının olmadığı ifade etmiştir. Ayrıca verilerin tek yönlü uç değerler açısından geniş örneklerde ( $n > 100$ ) kabul edilen aralık olan -4 ve +4 (Çokluk ve diğerleri, 2012) z puanı aralığı dışına çıkmadığı belirlenmiştir. Regresyon analizleri yapılmadan önce çoklu bağlantı problemi olup olmadığı değişkenler arasındaki korelasyon ve VIF, CI ve tolerans değerleri incelenerek tespit edilmiştir. Tüm analizler öncesinde VIF değerlerinin 10' dan, CI değerlerinin 30' dan düşük olduğu, tolerans değerlerinin 0.10'dan yüksek olduğu, değişkenler arasında yüksek bir korelasyonun bulunmadığı tespit edilmiş, bu nedenle bağımsız değişkenler arasında bağlantı sorunu olabileceğinden bahsedilemeyeceği kanaatine varılmıştır. Çok yönlü uç değerlerin tespit etmek amacıyla deneklerin mahalnobis uzaklıkları belirlenmiş, analizde kullanılan değişken sayısı dikkate alınarak belirlenmiş olan ölçütleri aşmadığı

görüldüğü için herhangi bir deneğin silinmesi yoluna gidilmemiştir. Tüm bu işlemler tamamlandıktan sonra verilerin analiz edilmesi işlemlerine başlanmıştır.

# DÖRÜNCÜ BÖLÜM

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde problem cümlesi doğrultusunda hazırlanmış olan alt problemlere yanıt aranmak için, veriler SPSS ve LISREAL istatistik programları kullanılarak analiz edilmiş, ulaşılan bulgular rapor edilmiştir. Aynı yada benzer konularda yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalarla bulgular desteklenmeye çalışılmış, farklılık gösteren bulguların nedenlerine ilişkin yorumlarda bulunulmuştur. Son olarak okul etkililiği ve ilgili değişkenler açısından araştırma bulgularına ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1. Okul Müdürlerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular (Alt problem 1.a)

Okul müdürlerinin dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge, deneyime açıklık boyutlarında ortaya çıkarılan kişilik özelliklerine ve SDKT maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 'da verilmiştir.

Tablo 4.1.

*Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri Boyutları ve Maddeler Açısından Düzeyleri*

M.NO	OKUL YÖNETİCİLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	N	$\bar{x}$	S
	<b>Dışadönüklük</b>	<b>54</b>	<b>5.28</b>	
7	Atak	54	5.74	0.95
17	Delidolu	54	4.14	1.54
27	Öne çıkan	54	5.27	1.49
37	Etkili	54	5.85	1.08
12	Canlı	54	5.68	1.30
39	Coşkulu	54	5.62	1.13
32	Baskın, belirgin	54	4.66	1.73
22	Neşeli	54	5.44	1.47
2	Sosyal	54	5.14	1.64
	<b>Uyumluluk</b>	<b>54</b>	<b>5.97</b>	

4	Affedici	54	5.66	1.27
9	Yardımsever	54	6.00	0.97
14	İşbirliği yapan	54	6.00	1.16
19	Alçakgönüllü	54	6.25	0.89
24	Uysal, yumuşak başlı	54	5.14	1.45
29	Merhametli	54	6.46	0.79
34	Fedakâr	54	6.09	0.87
38	Hoşgörülü	54	6.31	0.82
40	Uzlaşmacı	54	5.88	1.23
	<b>Sorumluluk</b>	<b>54</b>	<b>5.87</b>	
5	Düzenli	54	5.83	1.24
10	Sorumluluk sahibi	54	6.27	0.89
15	Hırslı	54	4.94	1.59
20	Dikkatli	54	6.07	1.02
25	Gayretli	54	6.09	0.93
30	Hazırlıklı	54	6.00	1.06
35	Disiplinli	54	5.96	0.97
	<b>Duygusal Dengelilik</b>	<b>54</b>	<b>5.02</b>	
1	Sakin	54	5.20	1.35
6	Sabırlı	54	5.14	1.66
11	Rahat	54	4.25	1.53
16	Tutarlı	54	5.66	1.68
21	İyimser	54	5.96	1.33
26	Huzurlu	54	5.62	1.29
31	Kaygısız	54	3.29	1.54
	<b>Deneyime Açıklık</b>	<b>54</b>	<b>5.57</b>	
3	Sanata ilgili	54	4.75	1.73
8	Hayal gücü kuvvetli	54	5.62	1.40
13	Geniş görüşlü	54	6.20	0.91
18	Yenilikçi	54	5.88	1.11
23	Meraklı	54	5.48	1.34



28	Liberal	54	4.83	1.73
33	İlgileri geniş	54	5.72	1.20
36	Yeni ilişkilere açık	54	6.09	0.89

Tablo 4.1. incelendiğinde, birbirinin karşıtı sıfat çiftlerinden oluşan SDKT'nin olumlu sıfatlar açısından değerlendirilmesinin yapıldığı 54 kişilik bir okul müdürü gurubunun, 1-7 puan aralığında aritmetik ortalama ve standart sapma puanları görülmektedir. Ölçek puan aralığı (1 ile 7 puan arası) dikkate alındığında, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini yüksek düzeyde olumlu algıladıkları söylenebilir.

Boyutlara göre değerlendirildiğinde; Kişilik özellikleri boyutlarından "Uyumluluk"  $\bar{x}$ : 5.97'lik aritmetik ortalamayla, okul müdürlerinin kendilerinde en yüksek düzeyde algıladıkları boyuttur. "Sorumluluk" boyutu  $\bar{x}$ : 5.87'lik ortalamayla okul müdürlerinin yüksek düzeyde algıladığı ikinci kişilik özelliği boyutudur. Aritmetik ortalama sıralamasına göre okul müdürleri üçüncü sırada  $\bar{x}$ : 5.57'lik ortalamayla "Deneyime Açıklık", dördüncü sırada  $\bar{x}$ : 5.28'lik ortalamayla "Dışadönüklük" boyutunu algılamaktadırlar.

Okul müdürlerinin kendilerini en düşük düzeyde algıladıkları kişilik özellikleri boyutu  $\bar{x}$ : 5.02'lik ortalamayla "Duyusal Denge" boyutudur.

Boyutlarda yer alan maddeler açısından bir değerlendirme yapıldığında Uyumluluk boyutunda "merhametli" sıfatı  $\bar{x}$ : 6.46 aritmetik ortalamayla en üst düzeyde algılanırken, "Uysal, yumuşak başlı" sıfatı  $\bar{x}$ : 5.14 ortalamayla en düşük düzeyde algılanmıştır.

Sorumluluk boyutunda "sorumluluk sahibi" sıfatı,  $\bar{x}$ : 6.27 aritmetik ortalamayla en yüksek düzeyde algılanırken, bu boyutta en düşük düzeyde algılanan sıfat,  $\bar{x}$ : 4.94 aritmetik ortalamayla "hırslı" olarak görülmektedir.

Deneyime açıklık boyutunda, okul müdürlerinin algıladıkları en yüksek ortalamaya sahip sıfat  $\bar{x}$ : 6.20 ortalamayla "geniş görüşlü", en düşük düzeyde algıladıkları sıfat  $\bar{x}$ : 4.75 ortalamayla "sanatla ilgili" sıfatıdır.

Dışadönüklük boyutunda en yüksek düzeyde algılanan sıfat,  $\bar{x}$ : 5.85 ortalamayla "etkili" sıfatıyken, en düşük düzeyde algılanan  $\bar{x}$ : 4.14 ortalamayla "delidolu" sıfatı olarak görülmektedir.

Diğerlerine göre, okul müdürlerinin kendilerini en düşük düzeyde algılamış olduğu Duygusal Denge boyutunda, en yüksek ortalamaya sahip olan sıfat,  $\bar{x}$ : 5.96 ortalama ile "iyimser" iken, en düşük ortalamaya sahip sıfat  $\bar{x}$ : 3.29 "kaygısız" olarak belirlenmiştir.

Çağlar, Yakut ve Karadağ (2005) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kişisel uyum, şefkat ve gösteriş, askeri liderlik özellikleri pozitif yönde ön plana çıkarken, yakınlık, bağımsızlık, değişiklik ve oto kontrol negatif yönde öne çıkmıştır.

Korkmaz (2006) tarafından yapılan çalışmada okul müdürleri kendilerini girişken, sosyal, güvenilir, sorumluluğunun bilincinde, farklı fikirlere saygılı olarak tasvir etmişlerdir.

Garcia (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin algıladıkları kişilik özellikleri puan ortalamaları en yüksekten düşüğe doğru uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık, dışadönüklük ve duygusal denge olarak sıralanmaktadır.

Yıldızoğlu ve Burgaz (2014) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin en yüksek düzeyde sahip olduğu kişilik özelliği uyumluluk, sonrasında ise deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük ve duygusal denge olarak sıralanmaktadır. İfade edilen bu araştırma bulguları büyük oranda araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Diğer araştırma bulguları ile desteklenmekte olan en dikkat çekici bulgu, "Duygusal Denge" boyutunda okul müdürlerinin en düşük, "Uyumluluk" boyutunda ise en yüksek düzeyde kişilik özelliklerine sahip olduklarıdır.

Kişilik özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçekler, kişilerin öznel yargılarından oluşmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde okul müdürlerinin algılarının olumlu yönde, yüksek düzeyde olması, okul yönetimine katkıları ve kendi gelişimleri açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Fakat ifade edilen bu boyutlarda okul yöneticilerinin bu algılarının, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yardımcı personelin beklentilerini ne ölçüde karşıladığı da önemli bir durumdur.

Ayrıca okul müdürlerinin kendilerini yüksek düzeyde algıladığı uyumluluk, sorumluluk gibi kişilik özellikleri ile okul ve paydaşlarına ilişkin diğer örgütsel ve yönetsel değişkenler arasında nasıl bir ilişkinin olduğu önem kazanan başka bir durumdur. Peterson, Owens ve Martorana (2000) sorumluluk boyutunda yüksek olan

liderlerin, bazı yönetim süreçlerini olumlu etkilediğini bulmuşlardır. LePine ve diğerleri (1997) bir takım liderinin sorumluluğunun, takım sorumluluğunun etkisini hafiflettiği sonucuna ulaşmıştır. Moynihan ve Peterson (2004) kişilik özelliklerinden sorumluluğun, çalışma alanında bireysel ve takım performansının açık bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Fakat bu bireyler tutarlı ve sistematik bir düzeni tercih ettiklerinden, yaratıcılık gerektiren görevlerin yerine getirilmesinde beklenen performansı gösteremeyebilecekleride ifade etmiştir. Luthans (2011)'a göre iş performansı ile en güçlü pozitif korelasyonu gösteren kişilik özellikleri boyutu sorumluluktur ve bu boyutla işe devamsızlık arasında önemli bir ters ilişki vardır. Sorumluluk boyutunda yüksek puan alan çalışanların iş performansı ve yaratıcılığı, düşük puan alanlara göre yüksektir. ( Rothmann and Coetzer, 2003, Barrick ve Mount, 1991, Barrick ve diğ., 1993). Barrick ve Mount (1991) sorumluluk ve duygusal denge olmak üzere iki kişilik özelliğinin bireylerin uzun dönem ruhsal motivasyon düzeyleri ve sonraki çalışma davranışlarının en önemli belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Duygusal denge boyutunda düşük puan alan çalışanların daha zayıf bir iş ve yönetim performansı gösterdikleri, bu boyutta yüksek puan alanlara göre daha az yaratıcı oldukları görülmüştür. (Rothmann and Coetzer, 2003; Hörmann and Maschke, 1996). Deneyime açıklık boyutu iş performansı ve yaratıcılık ile aynı yönde ilişkilidir(Rothmann and Coetzer, 2003). Uyumluluk boyutunda yüksek olan bireyler müşteri ilişkilerini ve çatışmaları daha etkili bir şekilde ele almaktadırlar. Judge, Bono, İllies ve Gerhardt (2002) gibi bazı araştırmacılar bu kişilik özelliğinin bazı liderlik becerilerini olumsuz etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Uyumlu, mütevazı, geçimli okul müdürlerinin bu özelliğinden dolayı yönetsel etkililiğinin düşük olabileceği de unutulmamalıdır(Adeniyi, 2014). İlginç bir şekilde bireylerden ziyade grupların önemli hale geldiği bugünün iş yerlerinde, büyük beşli (beş faktör kişilik özellikleri) takım performansının önemli bir belirleyicisi olabilir (Luthans, 2011).

Yukarıda ifade edilen araştırma sonuçlarına dayanılarak okul müdürlerinin " Uyumluluk", "Sorumluluk" boyutlarında kendilerini güçlü hissetmelerinin yönetsel performanslarını olumlu etkileyebileceği, fakat deneyime açıklık, dışadönüklük ve özellikle son sırada yeralan "Duygusal Denge" boyutunda sahip oldukları kişilik özelliklerinin performanslarını diğerleri kadar olumlu etkileyemeyeceğini söyleyebiliriz.

Özellikle yönetsel performansla ilişkili bulunan "Duygusal Denge" boyutu

açısından olumsuz etkilendiklerini söylemek mümkündür. Mott (1972)'a göre liderlerin anksiyete düzeyi ile onların rol performansları arasında yüksek düzeyde ters yönde ilişkiler bulunmaktadır. Ona göre daha kaygılı, huzursuz liderlerin yakından denetlemeleri ve önemli kararları kendi kendilerine vermeleri daha muhtemeldir. Çünkü bu liderlerin özgüvenleri ve emrindekilere güvenleri çok azdır, sıklıkla onlara kızgınlardır.

#### 4.2. Okul Müdürlerinin Denetim Odağı İnançlarına Yönelik Algularına İlişkin Bulgular (Alt problem 1.b)

Okul müdürlerinin denetim odağı ölçeğindeki her bir maddeye ilişkin işaretleme seçenekleri ve sayıları, yüzdelik oranları hesaplanarak Tablo 4.2. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

*Okul Müdürlerinin Maddelere Göre Denetim Odağı Ölçeği İşaretlemeleri ve Yüzdeleri*

Mad. No	Madde	İşar.Say.	%
1*	a) Ana-babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar çok problemlili oluyor.	19	35.2
	b) Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.	35	64.8
2	a) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.	7	13
	b)İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.	47	87
3	a) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.	25	46.3
	b) İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.	29	53.7
4	a) İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler.	45	83.3
	b) insan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.	9	16.7
5	a) Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.	45	83.3
	b) Öğrencilerin çoğu, notların tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.	9	16.7
6	a)Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.	16	29.6
	b) Lider olamayan yetenekli insanlar, fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.	38	70.0
7	a) Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.	26	48.1

	b) Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.	28	51.9
8*	a) İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar.	12	22.2
	b) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.	42	77.8
9	a) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.	21	38.9
	b) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmekten daima daha iyidir	33	61.1
10	a) İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.	50	92.6
	b) Sınav soruları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor.	4	7.4
11	a) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda ya hiç ya da çok küçük payı vardır.	38	70.4
	b) İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.	16	29.6
12	a) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.	28	51.9
	b) Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.	26	48.1
13	a) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.	42	77.8
	b)Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü bir çok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.	12	22.2
14*	a) Hiçbir yönü iyi olmayan insanlar vardır.	1	1.9
	b)Herkesin iyi bir tarafı vardır.	53	98.1
15	a) Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.	49	90.7
	b)Çoğu durumda, yazı-tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz.	5	9.3
16	a)Kimin patron olacağı genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.	5	9.3
	b)insanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.	49	90.7
17	a) Dünya meseleleri söz konusu olduğunda çoğumuz, anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır.	16	29.6
	b) İnsanlar, siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.	38	70.4
18	a) Birçok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.	31	57.4
	b)Aslında “şans” diye bir şey yoktur.	23	42.6
19*	a) İnsan, hatalarını kabul edebilmelidir.	53	98.1
	b)Genelde en iyisi insanın hatalarını örtbas etmesidir.	1	1.9
20	a) Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek	30	55.6

	zordur.		
	b)Kaç arkadaşımızın olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır.	24	44.4
21	a) Uzun vadede yaşamımızdaki kötü şeyler, iyi şeylerle dengelenir.	16	29.6
	b)Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.	38	70.4
22	a) Yeterli çabayla, siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz.	25	46.3
	b)Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.	29	53.7
23	a) Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlayamıyorum.	7	13
	b)Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.	47	87
24*	a) İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.	20	37
	b) İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.	34	63
25	a) Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissedirim.	26	48.1
	b) Şans ya da talihin yaşamında önemli bir rol oynadığına inanmam.	28	51.9
26	a) İnsanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar.	32	59.3
	b)İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırlarsa hoşlanırlar.	22	40.7
27*	a) Okullarda atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.	0	0
	b) Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.	54	100
28	a) Başıma ne gelmişse, kendi yaptıklarımdandır.	37	68.5
	b) Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.	17	31.5
29	a) Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlamıyorum.	6	11.1
	b)Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.	48	88.9

\* Bu maddeler ölçekte yer alan dolgu maddeleridir, bu maddelere verilen cevapların okul yöneticilerinin denetim odağının belirlenmesinde her hangi bir katkısı bulunmamaktadır.

2., 6.,7., 9., 16., 17., 18., 20., 21., 23., 25., 29. maddelerin a seçenekleri , 3., 4., 5., 10., 11., 12., 13., 15., 22., 26., 28. maddelerin b seçenekleri dışsal denetim odağı ifadelerini göstermektedir. Rotter iç dış kontrol odağı ölçeği dışsal denetim odağını ifade eden maddelerin puanlanmasıyla kişilerin denetim odağı puanlarını ortaya çıkarmaktadır. Artan puanlar artan dışsal denetim odağını, azalan puanlar ise artan içsel denetim odağını ifade etmektedir. Okul yöneticilerine uygulanan bu ölçekte % 57,4'lük oranla en yüksek düzeyde seçilen dışsal denetim odağı maddesi "Birçok insan,

rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir." maddesi iken, en az işaretlenen dışsal denetim odağı maddesi ise % 7.4'lük oranla " Sınav soruları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor." maddesidir.

Okul müdürlerinin denetim odağına yönelik algılarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

*Okul Müdürleri Denetim Odağı Puan Ortalamaları*

<b>OKUL MÜDÜRLERİ DENETİM ODAĞI PUAN</b>			
<b>ORTALAMALARI</b>			
	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S</b>
Genel	54	7.12	3.88

Denetim odağı ölçeğinden alınacak maksimum puanın 23 olabileceği ve yüksek puanların yüksek dış denetim odağını işaret ettiği dikkate alındığında, okul yöneticilerinin içsel denetim odaklarının daha baskın olduğu söylenebilir. Nitekim araştırma bulgularıyla paralel olarak Türkoğlu (2007), Özdemir (2009), Kıral (2012), Çiçek (2002) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin daha çok içten denetimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızanıklı (2008), Ünsal (2005) tarafından turizm işletmelerinde yapılan araştırmada yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun içsel denetimi odaklı oldukları, Dibekoğlu (2006), Bağlum (2000)'un yaptığı çalışmaya göre okul yöneticilerinin içsel ve dışsal denetimli olma düzeyleri birbirine yakın olduğu görülmüştür. İfade edilen bu sonuçlar büyük oranda araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bu sonuç, yani okul müdürlerinin içsel denetim odaklarının daha baskın olması okulun etkililiği açısından olumlu değerlendirilebilir. İçsel denetim odaklı okul yöneticilerinin görevli oldukları okullarda ortaya çıkan sonuçlardan kendi davranışlarını sorumlu tutarak daha proaktif bir yönetim anlayışı sergileyebilecekleri, okul etkililiğini artırmak için daha çok sorumluluk alıp gayret edebilecekleri, daha az umutsuzluğa düşebilecekleri ve daha içsel kaynaklı bir motivasyona sahip olabilecekleri söylenebilir.

### 4.3. Öğretmenlerin İş Doyumuna Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular (Alt Problem 2.a)

Öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarının maddelere ve boyutlara ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.4. 'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

*Öğretmenlerin İş Doyumu ve Boyutları Açısından Düzeylerine İlişkin Bulgular*

M.No	Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri	N	$\bar{x}$	S
<b>Ödeme</b>		<b>516</b>	<b>2.75</b>	
1	Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.	516	2.80	1.61
10	İşyerimde ücret artışları az oluyor	516	4.57*	1.39
19	Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi hissediyorum.	516	3.83*	1.57
28	Ücretimdeki artışlardan memnunum	516	2.62	1.52
<b>Yükselme Olanakları</b>		<b>516</b>	<b>2.66</b>	
2	İşimde yükselme şansım çok düşüktür.	516	4.09*	1.54
11	İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor.	516	2.31	1.35
20	Bu işyerindeki insanlar diğer işyerlerindeki kadar hızlı yükselmektedirler.	516	2.36	1.36
33	Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum.	516	3.07	1.52
<b>Denetim</b>		<b>516</b>	<b>4.30</b>	
3	Yöneticim yaptığı işte oldukça yeterlidir.	516	4.19	1.32
12	Yöneticim bana karşı adil değildir.	516	2.37*	1.32
21	Yöneticim, çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir.	516	2.97*	1.48
30	Yöneticimi seviyorum.	516	4.35	1.34
<b>Yan Haklar</b>		<b>516</b>	<b>3.20</b>	
4	İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim.	516	4.13*	1.47
13	İşyerimde verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletmeler kadar iyidir.	516	2.82	1.42



22	İşyerinde aldığımız hak ve ödenekler adildir.	516	3.36	1.59
29	İşyerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var.	516	3.24*	1.67
<b>Koşullu Ödüller</b>		<b>516</b>	<b>3.32</b>	
5	İşimi iyi yaptığım zaman takdir edilmekteyim	516	3.29	1.56
14	Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum.	516	2.49*	1.42
23	Bu işyerinde çalışanlar çok az ödüllendiriyorlar.	516	4.30*	1.43
32	Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum.	516	4.19*	1.42
<b>İş Prosedürü</b>		<b>516</b>	<b>3.30</b>	
6	İşyerimdeki kurallar işi hakkıyla yapmamı zorlaştırmaktadır.	516	3.23*	1.50
15	İyi bir iş yapmaya kalkıştığım da nadiren formalite, bürokrasi bana engel olur.	516	3.54	1.46
24	İşyerinde yapmam gereken çok iş var.	516	4.30*	1.32
31	Bu işyerinde çok fazla yazışma ve benzeri işlerle uğraşmak zorundayım.	516	3.80*	1.60
<b>İş Arkadaşları</b>		<b>516</b>	<b>4.70</b>	
7	Birlikte çalıştığım insanları seviyorum.	516	5.00	1.04
16	Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım.	516	2.54*	1.30
25	İş arkadaşlarımdan hoşlanıyorum.	516	4.76	1.15
34	İşyerimde çok fazla çekişme ve kavga var.	516	2.39*	1.28
<b>İşin Doğası</b>		<b>516</b>	<b>4.72</b>	
8	Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum	516	2.52*	1.49
17	İşyerimde yaptığım işlerden hoşlanıyorum.	516	4.63	1.18
27	Yaptığım işten gurur duyuyorum.	516	4.98	1.24
35	İşimden hoşlanıyorum.	516	4.82	1.33
<b>İletişim</b>		<b>516</b>	<b>4.21</b>	
9	İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum.	516	4.52	1.23
18	Bu işyerinin hedefleri bana açık ve belirgin gelmiyor.	516	3.04*	1.43

26	Çoğu zaman bu işyerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum.	516	3.04*	1.46
36	Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir.	516	2.60*	1.36
Genel İş Doyumu Puanı Aritmetik Ortalaması		516	3.69	

\* Boyutların aritmetik ortalaması, ölçekteki işaretli olumsuz maddelerin puanları ters çevrildikten sonra boyuttaki diğer maddelerle toplanmış ve boyuttaki madde sayısına bölünerek hesaplanmıştır.

Tablo 4.4. incelendiğinde 516 kişilik bir öğretmen gurubunun, 1-6 puan aralığında, maddeler ve boyutlar açısından, genel olarak iş doyumu puanı aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Puan aralıkları hesaplandığında (6-1=5, 5/6=0.83, 1-1.83 arası çok düşük, 1.84-2.66 arası düşük, 2.67-3.50 ortalama altı, 3.51-4.34 ortalama üstü, 4.35-5.18 yüksek, 5.19-6.00 arası çok yüksek ) öğretmenlerin genel iş doyumlarının ortalamanın biraz üstünde ( $\bar{x}$ : 3.69) olduğunu görülmektedir.

Boyutlar açısından değerlendirildiğinde "Yükselme Olanakları"  $\bar{x}$ : 2.66 aritmetik ortalamayla en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Bu boyutta "İşimde yükselme şansım çok düşüktür " maddesi  $\bar{x}$ : 4.09 aritmetik ortalamayla en yüksek düzeyde kabul gören madde iken, "İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor" maddesi  $\bar{x}$ : 2.31 ortalama ile en düşük düzeyde kabul gören maddedir.

"Ödeme" boyutu JSS iş doyumu ölçeğinde  $\bar{x}$ : 2.75 aritmetik ortalamayla en düşük ortalamaya sahip ikinci boyut olarak görülmektedir. Bu boyutta "İşyerimde ücret artışları az oluyor" maddesi  $\bar{x}$ : 4.57 ortalamayla en yüksek düzeyde kabul gören madde iken, " Ücretimdeki artışlardan memnunum" maddesi  $\bar{x}$ : 2.62 ortalamayla en düşük düzeyde kabul gören maddedir.

"Yan Haklar" boyutu  $\bar{x}$ : 3.20 aritmetik ortalamayla, öğretmenlerin iş doyumu açısından en düşük algılanan 3. boyut olarak görülmektedir. Bu boyutta "İşyerimde verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletmeler kadar iyidir" maddesi  $\bar{x}$ : 2.82 ortalamayla en düşük düzeyde kabul gören madde iken, "İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim" maddesi  $\bar{x}$ : 4.13 ortalamayla en yüksek düzeyde kabul gören maddedir.

Aritmetik ortalama sıralamasında en düşük ortalamaya sahip 4. boyut  $\bar{x}$ : 3.30 aritmetik ortalamayla "İş Prosedürü" boyutu, 5. boyut ise  $\bar{x}$ : 3.32 aritmetik ortalamayla "Koşullu Ödüller" boyutudur. "İş Prosedürü" boyutunda en yüksek düzeyde kabul gören

madde  $\bar{x}$ : 4.30 aritmetik ortalamayla " İşyerinde yapmam gereken çok iş var" maddesi iken, en düşük düzeyde kabul gören madde  $\bar{x}$ : 3.23 aritmetik ortalamayla "İşyerimdeki kurallar işi hakkıyla yapmamı zorlaştırmaktadır" olarak görülmektedir.

"Koşullu Ödüller" boyutunda ise en yüksek düzeyde kabul gören madde  $\bar{x}$ : 4.19 aritmetik ortalamayla " Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum" maddesi, en düşük düzeyde kabul gören madde  $\bar{x}$ : 2.49 aritmetik ortalamayla " Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum" maddesidir.

JSS iş doyumunu ölçeğinde aritmetik ortalama sıralamasına göre, en yüksek düzeyde algılanan iş doyumunu boyutu,  $\bar{x}$ : 4.72 ortalamayla "İşin Doğası" boyutu olarak görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde kabul gören madde,  $\bar{x}$ : 4.98 aritmetik ortalamayla " Yaptığım işten gurur duyuyorum" maddesi iken, bu boyutta en düşük düzeyde kabul gören madde ,  $\bar{x}$ : 2.52 ortalamayla " Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum" maddesidir.

"İş Arkadaşları" boyutu aritmetik ortalama sıralamasında  $\bar{x}$ : 4.70 aritmetik ortalamayla en yüksek puana sahip 2. boyut olarak görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde kabul gören madde,  $\bar{x}$ : 5.00 aritmetik ortalamayla " Birlikte çalıştığım insanları seviyorum" maddesi iken, bu boyutta en düşük düzeyde kabul gören madde ,  $\bar{x}$ : 2.39 ortalamayla " İşyerimde çok fazla çekişme ve kavga var " maddesidir.

"Denetim" boyutu aritmetik ortalama sıralamasında  $\bar{x}$  : 4.30 aritmetik ortalamayla en yüksek puana sahip 3. boyut olarak görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde kabul gören madde,  $\bar{x}$ : 4.35 aritmetik ortalamayla " Yöneticimi seviyorum" maddesi iken, bu boyutta en düşük düzeyde kabul gören madde ,  $\bar{x}$ : 2.37 ortalamayla "Yöneticim bana karşı adil değildir" maddesidir.

"İletişim" boyutu aritmetik ortalama sıralamasında  $\bar{x}$ : 4.21 aritmetik ortalamayla en yüksek puana sahip 4. boyut olarak görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde kabul gören madde,  $\bar{x}$ : 4.52 aritmetik ortalamayla " İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum" maddesi iken, en düşük düzeyde kabul gören madde ,  $\bar{x}$ : 2.60 ortalamayla "Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir." maddesidir.

Koustelios (2001)'in Yunanistan' da yaptığı bir çalışmaya göre denetim ve işin kendisi öğretmenler için önemli doyum kaynakları iken, ödeme ve yükselme olanakları

doyumsuzluk kaynakları olarak ortaya çıkmaktadır. Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin orta düzeyde bir iş doyumuna sahip oldukları, iş arkadaşları boyutunda en yüksek düzeyi yaşadıkları, ödeme, yükselme ve gelişme olanakları boyutlarında ise en düşük doyumunu yaşadıkları belirlenmiştir. Özcan (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin düşük olduğu fakat öğretmenlerin çalışma ortamı alt boyutu itibari ile doyum sağladıkları, Çelebi (2012) öğretmenlerin en fazla "Kişiler Arası İlişkiler" boyutunda doyuma ulaştıklarını, en az ise "İş Prosedürü" boyutunda bulduklarını, Kılıç (2011) ve Bishay (1996) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu, Dünder (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğu, en fazla doyumun kişiler arası ilişkiler boyutunda olduğu, bunu sırasıyla örgütsel ortam, iş ve işin niteliği, iş prosedürü, gelişme ve yükselme imkânları ve ücret boyutlarının izlediği, Çevik (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin en çok kişiler arası ilişkiler alt boyutunda doyum yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bulgularada raslanmasına rağmen yukarıda ifade edilen çalışmaların sonuçları ile bu araştırma bulguları arasında büyük ölçüde benzerlikler bulunmaktadır.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin daha çok ödeme, yükselme, yanhaklar, iş prosedürü ve koşullu ödüller boyutlarında iş doyumlarının diğer boyutlardan düşük olduğu, işin doğası, iş arkadaşları, denetim, iletişim boyutlarında ise iş doyum düzeylerinin diğer boyutlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin, merkezi örgütleyici ve okul yönetiminden, yaptıkları işin karşılığında elde ettikleri maddi ve manevi kazanımların beklentilerini karşılamadığı, işe ve iş ortamına ilişkin iş doyumlarının ise beklentilerini diğer boyutlara göre daha çok karşıladığı söylenilebilir.

#### **4.4 Öğretmenlerin Okul Etkililiğine Yönelik Algularına İlişkin Bulgular (Alt Problem 2.b)**

Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algularının maddeler bazında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

*Algılanan Genel Okul Etkililiğinin ve Ölçekteki Maddelerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları*

M.NO	OKUL ETKİLİLİK DÜZEYİ	N	$\bar{x}$	S
1	Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	516	4.02	1.31
2	Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	516	3.50	1.35
3	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	516	4.44	1.14
4	Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	516	4.48	1.12
5	Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	516	4.14	1.13
6	Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	516	4.12	1.13
7	Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	516	3.90	1.29
8	Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	516	4.20	1.21
Genel Okul Etkililik		516	4.10	

1 ile 6 arasında puanlanan bir ölçekte, en yüksek puanla en düşük puan farkı 5'tir (6-1=5). Ölçek 6 eşit puan aralığında olduğundan 5 olan puan farkının 6 ya bölümü 0.83'tür.1'den başlanarak 0.83 puan aralıklarla puanları derecelendirdiğimizde, 1-1.83 arası çok düşük, 1.84-2.66 arası düşük, 2.67-3.49 ortalama altı, 3.50-4.32 ortalama üstü, 4.33-5.16 yüksek, 5.17-6.00 arası ise çok yüksek olarak düşünülebilir.

Tablo 4.37. incelendiğinde  $\bar{x}$ : 3.50 değeri ile " Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır." maddesi en düşük ortalamaya sahipken,  $\bar{x}$ : 4.48 değeri ile "Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar." maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Okulların genel olarak algıladığı okul etkililiği puanlarının maddeler bazında aritmetik ortalaması  $\bar{x}$ : 4.10'dur. Bu puan algılanan genel okul etkililiğinin ortalamasının biraz üzerinde olduğunu göstermektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, 1-5 puan ranjında Yui (1994) okulların etkililik ortalamasını 3.15, Bart Reeves (2010) 3.95, Okafor (2012) 3.35 olarak yani orta seviyenin üzerinde bulmuşlardır. Araştırma bulguları yurt dışında yapılan bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Bu bulgular öğretmenlerin mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullandıkları yani verimlilik (Efficiency) boyutunda okullarının etkililiğini diğer boyutlara göre yüksek buldukları, ama okul tarafından sunulan hizmet ve ürünlerin niceliği ve niteliği açısından pek tatmin olmadıklarını, yani okulların üretkenlik (Productivite) boyutunda etkililiğini diğer boyutlara göre düşük bulduklarını göstermektedir.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında okulların etkililiğinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu fakat okullarda üretilip sunulmakta olan ürün ve hizmetlerin niceliği ve niteliğinin diğer etkililik boyutlarına göre düşük algılandığı konusunda hemen hemen tüm okul türündeki öğretmenler arasında bir fikirbirliği olduğundan sözedilebilir. Bir örgütün etkililiğinde, varlığını devam ettirmesinde hayati bir öneme sahip olan üretkenlik (productivite) boyutunun, okullarda, tüm okul türlerindeki öğretmenler tarafından en zayıf boyut olarak görülmesi üzerinde düşünülmesi ve önlem alınması gereken bir konudur. Çünkü ürünün niteliği ve niceliği (quantity and quality of the product) bir örgütün nispeten hayatta kalması için önemlidir (Mott, 1977). Diğer taraftan öğretmenlerin üzerinde hem fikir olduğu diğer bir konu ise mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullandıkları verimlilik (efficiency) konusudur. Tüm okul türlerinde öğretmenler diğer boyutlara göre kaynakları etkili bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. En az girdi ile en yüksek çıktının elde edilmesi olarak tanımlanan verimlilik örgütün iyi oluşunu etkileyen diğer bir kriterdir (Mott, 1972). Öğretmenlerin mevcut kaynakları en iyi bir şekilde kullanmaları okulların etkililiğini olumlu yönde etkilemesi beklenirken, diğer taraftan öğretmenlerin mevcut imkanların yetersizliğine ilişkin vurgu yapma ihtiyacının da bir göstergesi olarak algılanabilir.

#### **4.5 Okul Müdürlerinin Kişilik Özelliklerine ve Denetim Odağı İnancına Yönelik Algıları, Öğretmenlerin İş Doyumuna Ve Okul Etkililiğine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular (Alt Problem 3. a, b, c, d, e)**

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, denetim odağı, öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.6.' da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

*Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri, Denetim Odağı İnançları, Öğretmenlerin İş Doyumunu ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bulgular*

		Kişilik Özellikleri						
		1-Dışadönüklük	2- Uyumluluk	3-Sorumluluk	4-Duygusal Denge	5-Deneyime Açıklık	6-Denetim Odağı	7-Okul Etkililiği
İş Doyumu	1 İş Doy.(Topl.)	.223	.156	.013	<b>.432**</b>	<b>.390**</b>	-.212	<b>.315**</b>
	2 Ödeme	.106	.009	-.174	<b>.321*</b>	.109	-.062	<b>.094*</b>
	3 Yükselme	.134	-.014	-.174	.215	.165	-.015	.072
	4 Denetim	.057	<b>.319*</b>	.151	<b>.305*</b>	.241	-.184	<b>.336**</b>
	5 Yan Haklar	.082	.018	-.104	<b>.318*</b>	.102	-.127	<b>.087*</b>
	6 Koşullu Ödüller	.219	.078	-.084	.262	<b>.321*</b>	<b>-.288*</b>	<b>.154**</b>
	7 İş Prosedürü	.184	-.051	-.033	.015	.235	.092	.067
	8 İş Arkadaşları	.054	.047	.113	.136	.188	-.202	<b>.340**</b>
	9 İşin Doğası	.162	.061	.163	.200	<b>.301*</b>	-.056	<b>.208**</b>
	10 İletişim	.154	.171	.247	.222	<b>.299*</b>	-.134	<b>.327**</b>
	11 Okul Etkililiği	.070	.051	.107	.031	.138	<b>-.348**</b>	1
	12 Denetim Odağı	-.270	<b>-.353**</b>	-.207	-.319	-.348	1	<b>-.348**</b>

\*\* P<0.01 önem düzeyinde anlamlıdır. \* p<0.05 önem düzeyinde anlamlıdır.

Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, öğretmenlerin iş doyumunu, okul etkililiği ve okul müdürü denetim odağı arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda; uyumluluk boyutu ile denetim ( $r=.319$ ,  $p<.05$ ) arasında, duygusal denge boyutu ile iş doyumunu toplam puanı ( $r=.432$ ,  $p<.01$ ), ödeme ( $r=.321$ ,  $p<.05$ ), denetim ( $r=.305$ ,  $p<.05$ ), yan haklar ( $r=.318$ ,  $p<.05$ ) boyutları arasında, deneyime açıklık ile iş doyumunu toplam puanı ( $r=.390$ ,  $p<.01$ ), koşullu ödüller ( $r=.321$ ,  $p<.05$ ), işin doğası ( $r=.301$ ,  $p<.05$ ) ve iletişim ( $r=.299$ ,  $p<.05$ ) boyutları arasında aynı yönde, orta düzeye yakın ilişkiler bulunmuştur. İş doyumunu alt boyutlarından koşullu ödüller ile okul müdürlerinin denetim odağı arasında orta düzeye yakın ( $-.288$ ),  $p<0.05$  önem düzeyinde olmak üzere, ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, okul müdürlerinin dışsal denetim odaklılığı arttıkça, koşullu ödüller boyutunda öğretmenlerin iş doyumunun azaldığını göstermektedir.

Yılmaz ve Altinkurt (2011) okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında ilişki bulmuştur. Üngüren (2011)' in yapmış olduğu doktora tez çalışmasında yöneticilerin mizaç ve karakter özelliklerinin örgütsel sonuçlar üzerinde belirleyici etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada; bir amaç doğrultusunda yaşayan, manevi değerlere sahip, kendini ve sorumluluklarını bilen, sebatkar, amaçlarıyla uyumlu davranış sergileyen, yardımsever ve destekleyici, anlayışlı, empati sahibi, iyimser, güvenilir, sakin ve soğukkanlı, enerjik ve dinamik olan yöneticilerin, iş görenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıtaş (1997)'a göre iyi bir yönetici tanımı yapılırken bazı kişisel özellikler vurgulanmaktadır. Örgütlerde istenen ilişkilerin kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi için yöneticilerin tarafsız, takdir edici, sabırlı, sempatik, örnek, ölçülü, nazik, koruyucu, özverili, iyimser, etkileyici, ikna edici, dengeli, değerbilir, kendisi ile barışık, destekleyici, sorumlu, güvenli, empatik, adil ve dürüst olmalıdır.

Karadağ ve diğerleri (2009) ilköğretim okul müdürlerinin kıdemleri, eğitim durumları ve cinsiyetleri gibi kişisel özelliklerine göre öğretmenlerin iş doyumunun anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile iş doyumları arasında yüksek bir ilişki saptanırken, sürdürümcü liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu, iş doyumunu ile serbestlik tanıyan liderlik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı görülmüştür.

Yılmaz ve Ceylan (2011)'in çalışmasına göre yöneticilerin algıladıkları liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları iş doyumunu arasında ilişki bulunamazken, öğretmenlerin iş doyumunu ile öğretmenlerin algılarına göre belirlenen okul müdürlerinin liderlik davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Marie (2011)'in çalışmasına göre, okul müdürünün hizmetkar liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Nowotniak (2005) sağlık sektöründe yaptığı bir çalışmada, yöneticilerin denetim odağı ile çalışanların iş doyumunu ve işçi devri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamamasına rağmen, yöneticilerin denetim odağı ile işçi istifaları arasında bir ilişki bulmuştur. İçsel denetim odağına sahip olan yöneticilerle çalışan işçilerin daha az



istifa ettiğini belirlemiştir. Carpenter (2004) öğretmenlerin iş doyumunu ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır

Bu çalışmaların sonuçlarının büyük bir oranda araştırma bulguları ile örtüştüğünü söylemek mümkündür. Çünkü bu sonuçlar, okul yöneticilerine ilişkin birçok değişkenin öğretmenlerin iş doyumunu ile ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında bir ilişkinin varlığında yadırganacak bir durum bulunmamaktadır. Okul yöneticilerin özellikle duygusal denge ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu etkilediğini söylemek mümkündür. Korelasyonel ilişkilerde ilişkiler iki yönlü olsada, kişilik özelliklerinin zamana göre kararlılığı ve tutarlılığının olduğu, kısa sürede değişmediği düşünüldüğünde, daha değişken bir yapıya sahip olan öğretmenlerin iş doyumunun, okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden etkilendiği söylenilebilir.

Tablo 4.6 incelendiğinde, okul müdürlerinin denetim odağı ile okul etkililiği arasında ( $p < 0.01$ ,  $r = -.348$ ) orta düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul müdürlerinin içsel denetim odaklılığı arttıkça okul etkililiğinin arttığını, dışsal denetim odaklılığı arttıkça okul etkililiğinin azaldığını göstermektedir. Okul müdürlerinin dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin denetim odağı puanları ile kişilik özelliklerinden uyumluluk arasında ters yönde, orta düzeyde,  $p < 0.01$  önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu okul müdürlerinin dışsal denetimliliği arttıkça uyumluluk boyutunda kişilik özellikleri puanının azaldığını göstermektedir.

Place (1979) içsel denetim odağının, ticari devlet kurumlarında yöneticilerin işlerinde verimlilik düzeylerinin kesin bir belirleyicisi olduğu, Hiers ve Heckel (1977), Anderson ve Schneier (1978), Miller, Vries ve Toulouse (1982), Howel ve Avolio (1993), ve McCullough ve diğerleri(1994) daha az başarılı liderlerin tipik olarak daha düşük bir içsel denetim odağına sahipken, başarılı liderlerin yüksek bir içsel denetim odağına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kızanıklı (2008), içsel denetim odağına sahip yöneticilerin stresle başa çıkma problemlerine yönelik- aktif tarz grubuna dahil "iyimser ve kendine güvenli yaklaşımı, dışsal denetim odağına sahip olanların ise

duygulara yönelik-pasif tarz grubuna dahil "boyun eğici ve çaresiz" yaklaşımı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bağlum (2000) içsel denetimli lise müdürlerinin sorun çözme konusunda kendilerini daha yeterli buldukları, Kıral (2012) ise okul yöneticilerinin denetim odağı ile mükemmellik anlayışı arasında ilişki oluşu, sonucuna ulaşmışlardır. Çiçek (2002) içsel denetimli okul müdürlerinin dışsal denetimlilere göre örgütsel ve yönetsel güdüleme yöntemlerini daha çok kullandıkları, Özdemir (2009) ve Dibekoğlu (2006) ise içsel denetimli okul yöneticilerinin yaşadığı tükenmişlik düzeyinin, dışsal denetimlilere göre daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile örtüşür niteliktedir.

Demirkan (2006) özel sektördeki yöneticilerle yaptığı çalışmada yöneticilerin denetim odağı ile beş faktör kişilik özelliklerinden "Duygusal Denge" arasında pozitif, "Deneyime Açıklık" ile negatif ilişki bulmuştur. Aynı çalışmada çalışanların denetim odağı ile "Uyumluluk " ve "Sorumluluk" (öz disiplin) arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Sözkonusu bulgular uyumluluk boyutunda araştırma bulgularıyla örtüşmekte iken, diğer boyutlarda örtüşmemektedir.

Literatürde okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki konusunda birebir aynı çalışma olmamasına rağmen, farklı sektörlerde yapılmış konuya yakın çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda yönetici kişilik özellikleri ile örgütsel etkililik arasında doğrudan bir ilişkiden bahsedilmezken, çalışanlara ilişkin diğer değişkenler arasında bir takım ilişkiler bulunmuştur.

Colbert, Barrick, Bradley (2013) 'in özel sektörde yaptığı bir çalışmada, şirketlerin tepe yöneticilerinin(CEO) ve üst yönetim takımlarındaki yöneticilerin (TMT) kişilik özellikleri ile örgütsel performans arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı, fakat üst yönetim takımlarındaki yöneticilerin sorumluluk ve duygusal denge kişilik özellikleri ile kolektif örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile Yıldızoğlu ve Burgaz(2014) tercih ettikleri çatışma yönetim stilleri, Adeniyi (2014) yönetsel etkililikleri, Taylor (1981) ele alınan tüm yönetim fonksiyonlarının etkililiği, Garcia (2013), McGrattan (1997), Bono ve Judge (2004) okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında ilişki olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Bueler (1984) ise okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile iletişim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Hallinger ve Heck (1998) 1980-1995 yılları arasında öğrenci başarısı, okul etkililiği ile okul müdürü liderliği arasındaki ilişkileri açıklayan çalışmalarını inceleyerek, okul müdürünün okul etkililiğindeki etkisinin doğrudan değilde dolaylı bir şekilde olduğu, bu dolaylı etkilerin nispeten küçük ama anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Clark ve diğerlerinin (1980) 1700 araştırma, 50 örnek olay ve 38 gözlem ve mülakat inceledikleri araştırma sonucunda, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumunun ve okul programından beklentilerinin etkili okulda kritik derecede önemli olan iki unsuru olduğunu, okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki özelliklerinin ise okul başarısında pek etkili olmadığını tespit etmişlerdir (Balcı, 2011).

İçsel denetim odağı yüksek çıkan okul müdürlerinin, büyük bir olasılıkla okula ilişkin ortaya çıkan sonuçlardan kendilerini, dışsal denetim odağı puanı yüksek çıkan okul müdürlerinin ise bu sonuçlardan şans, kader ve kendileri dışındaki güçlü odakları sorumlu tutması beklenen bir durumdur. Nitekim dışsal denetim odağı ağır basan okul müdürlerinin çalıştığı okulun etkisizliğinin nedeni olarak büyük bir oranda üst yönetim, veli, öğrenci, öğretmenleri, fiziksel ve durumsal koşulları göstermesi, bunlardan sıklıkla yakınması; yöneten değilde yönetilen, etkileyen değilde etkilenen, çevresel etkilere çok açık, kendinden emin ve sağlam temellere dayanmayan bir yönetim anlayışı sergilediklerinin göstergesidir. Böyle bir durum değişim ve dönüşümün en önemli aktörü olması beklenen kurum olan okulun üstlendiği misyonu sarsarak, okulun etkililiğini azaltabilecektir.

Diğer taraftan her türlü çevresel ve durumsal olumsuz koşullara rağmen, okulla ilgili sonuçları istediği yönde değiştirebileceğine inanan, bu koşullara rağmen benimsediği yönetim anlayışından ödün vermeyip, çağın gerektirdiği değişim ve dönüşümün topluma yansımaları için üstlendiği misyonun farkında olan, çevresel olumsuz etkilere karşı dirençli ve kendisini korumasını bilen içsel denetim odağı daha yüksek olan okul müdürleri, okulun etkililiğini artırabilecektir.

Nitekim dönüşümsel liderlik, liderlik davranışları ile içsel denetim odağı arasında aynı yönde ilişkiler olduğunu ileri süren araştırmalar (Grobler, 2004; Anderson, Schneier, 1978) mevcuttur.

Mott(1972) yurt dışında hastanelerde yapmış olduğu bir çalışmada, kurumdaki sekiz bölümün herbiri için yönetici ve bölüm etkiliği arasında ilişkiler elde etmiştir. Bu bölümlerde görev alan yönetici gayretlerinin etkililik ölçeğinde açıkladığı varyans % 36' ya kadar çıkmıştır.

Başarılı yönetim ve içsel kontrol odağı arasındaki ilişki, içsel kontrol odağına sahip bireylerin çevrelerini dönüştürme ve edindiği amacı başarmak için yeteneklerine olan inançlarıyla açıklanabilir. Onlar görevin başarılması için kendilerini sorumlu hissetmektedirler, iş projelerinin planlanmasına ve uygulanmasına içten bir katılım gösterirler. Birşeyler geri teptiğinde bunu, çaba sarf etme konusunda bölümlerinin yetersiz katılımına ve takımı doğru düzgün yönetemediği için kendi başarısızlıklarına bağlarlar (Klein ve Warnet, 2000).

Okul müdürlerinin büyük bir yüzdesi, memur çalıştırma ve işten çıkarma, öğretim programını planlama ve bütçenin esnek kullanımı gibi konularda çok az bir yetki alanına izin veren, merkezileştirilmiş bir çalışma çevresinde deneyim kazanmaktadırlar. Onların uygulamayı istedikleri programların çoğu , her zaman yakınlarında olmayan üstlerinin yetkilendirmesini gerektirmektedir. Merkezi bir örgütte kümülatif deneyim, okul müdürlerinin kurumlarının gelişimini etkileme yeteneklerinin sınırlı olduğu gibi bir izlenim edinmesini sağlamaktadır. Onlar kendi kişisel tutkuları ve üst düzey yetkililer tarafından yüklenen istekleri dengelemeyi ve üstleri ile kendileri arasında çatışma oluşturma ihtimali olan arzu ettikleri planlardan vazgeçmeyi öğrenmektedirler. Üstleri tarafından karar verme konusunda daha az özgürlük tanınan yöneticiler daha çok özgürlük tanınan yöneticilerden daha çok dışsal bir denetim odağına doğru yönelmeye eğilimlidirler. Okul müdürlerinin kişisel tutkularını gerçekleştirmelerine izin vermeyen, onların daha büyük yetki kullanma isteklerine engel olan merkezi bir çevrede çalışan güçlü bir içsel kontrol odağına sahip yönetici, olasılıkla üstleriyle çatışacaktır (Klein ve Warnet, 2000). Diğer faktörlerin yanında, merkezi yönetim tarafından okul, paydaşları ve çevresine ilişkin kararların alınmasında okul yöneticilerine tanınan özgürlük alanı genişliğinin, okul müdürlerinin denetim odağı

puanlarının ve dolaylı olarak okul etkililiğinin belirleyicilerinden birisi olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin uyumluluk ile denetim odağı arasındaki negatif ilişki, içsel denetim odağı ile birlikte uyumluluk boyutunda kişilik özelliği puanlarında arttığını göstermektedir. Dışsal denetim odağı yüksek olan okul müdürlerinin iş ve özel yaşamında ortaya çıkan başarısızlıklar ve olumsuz sonuçlar konusunda kendisinden daha çok çevresindeki insanları suçlama, eleştirme ve yargılama eğilimi gösterebileceği, öz denetiminin düşük olacağı, sorumluluk üstlenmekten kaçınabileceği, bu yaklaşımın ise kişinin bencilliği artırıp, empati becerisini azaltabileceği düşünülmektedir. Bu ise kişiyi uyumluluktan uzaklaştırarak, geçimsiz biri olmasına neden olabilecektir.

Okul müdürlerinin beş büyük faktör kuramına göre belirlenen kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında bir ilişkinin bulunamaması, okul etkililiğinin bir çok değişkenden etkilenen nihai bir örgütsel çıktı olmasından kaynaklanabilir. Okul müdürünün bu değişkenlerden önemli fakat tek bir unsuru olması, kişilik özelliklerinin ise okul müdürünün örgüte yönelik etkilerini açıklayan faktörlerden sadece biri olarak tek başına okul etkililiğini açıklamakta yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Araştırmalar ışığında okul müdürünün örgütsel etkililikle olan ilişkisinin doğrudan değilde dolaylı olduğu söylenebilir. Okul müdürünün kişilik özellikleri okul içi ve dışı tüm paydaşları ve diğer örgütsel değişkenleri etkileyerek, dolaylı olarak okulun etkililiğine katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, okul etkililiği ile genel iş doyumu puanı ( $r=.315$ ,  $p<0.05$ ) ve iş doyumu alt boyutlarından ödeme ( $r=.094$ ,  $p<0.05$ ), denetim ( $r=.336$ ,  $p<0.01$ ), yan haklar ( $r=.087$ ,  $p<0.05$ ), koşullu ödüller ( $r=.154$ ,  $p<0.05$ ), iş arkadaşları ( $r=.340$ ,  $p<0.01$ ), işin doğası ( $r=.208$ ,  $p<0.01$ ), iletişim ( $r=.327$ ,  $p<0.01$ ) arasında aynı yönde ilişkiler olduğu bulgusuna erişilmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin yükselme ve iş prosedürü alt boyutları hariç diğer tüm alt boyutlarda iş doyumu puanlarının artmasıyla okul etkililiğinin arttığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumu toplam puanları arttıkça okul etkililiği de artmaktadır.

Miskel ve diğerleri (1979) algılanan okul etkililiği ile öğretmenlerin iş doyumu arasında orta düzeyde pozitif, Yui (1994) öğretmenlerin içsel ve dışsal ve genel iş doyumları ile örgütsel etkililik arasında, Tosun (1981) örgütsel etkililikle iş doyumu

arasında orta düzeyde aynı yönde ilişkiler bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunda iş doyumunu ve performans arasında düşük düzeyde olsa tutarlı ilişkiler bulunmuştur (Greenberg ve Baron, 2000; Davis, 1977, Luthans, 2011), fakat iş doyumunun mu performansı etkilediği, yoksa performansın mı iş doyumunu etkilediği konusu oldukça karmaşıktır. Bu iki değişken arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunu ile okul etkiliği arasında bir ilişkinin varlığı beklenen bir durum olmasına karşın bu değişkenlerden sadece birinin diğerini etkilediğini söylemek pek mümkün değildir. Çünkü okulun etkili olması, öğretmenlerin iş doyumunu artıran bir neden ya da öğretmenlerin iş doyumunun artmasının bir sonucu olarakta görülebilir. Böyle bir durum dikkate alınarak öğretmenlerin iş doyumunu ile okul etkiliği arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu, etkili olan okullarda öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olmasının ya da tam tersi iş doyumunun yüksek olduğu okulların etkili okullar olmasının daha olası olduğu söylenebilir.

#### **4.6 Okul Müdürlerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Algularının Öğretmenlerin İş Doyumunu Ve Okul Etkililiğine Yönelik Algularını Yordamasına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.a)**

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile okul etkiliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından bu iki değişken arasında yordayıcılığın olmadığı kanaatine varılmıştır.

İş doyumunu ile ilişkili bulunan okul müdürlerinin duygusal denge, deneyime açıklık ve sorumluluk (-.323 kısmi korelasyon) boyutlarında kişilik özelliklerinin öğretmenlerin genel iş doyumunu yordamasına ilişkin bulgular Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

*Okul Müdürlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Bulgular*

İş Doyumu	B	SHB	$\beta$	t	p
Sabit	112,111	7,641		14,672	.000
Sorumluluk	-.719	.220	-.516	-3.262	<b>.002**</b>
Duygus. Denge	.453	.179	.319	2.533	<b>.0141*</b>
Deneyi. Açıklık	.770	.213	.608	3.616	<b>.000**</b>
<b>R=0.607    R<sup>2</sup>=0.37    F(6, 47)=9.722    P=.000</b>					

\* P<0.05 önem düzeyinde anlamlıdır

\*\* p<0.01 önem düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.7. incelendiğinde Sorumluluk, Duygusal Denge, Deneyime Açıklık boyularında okul müdürlerinin kişilik özellikleri birlikte öğretmenlerin iş doyumunu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir, R= 0.607, R<sup>2</sup>=0.37, p<0.00. Belirtilen bu üç değişken birlikte öğretmenlerin iş doyumundaki toplam varyansın yaklaşık olarak % 37'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin iş doyumunu üzerindeki görece önem sırası; deneyime açıklık, sorumluluk, duygusal denge boyutlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise yordayıcı bu üç değişkenin öğretmenlerin genel iş doyumunu üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu bulgu benzer konularda yapılan Yılmaz ve Ceylan (2011), Karadağ ve diğ. (2009), Yılmaz ve Altınkurt (2011), Üngören (2011), Nowotniak (2005) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Deneyime açık okul müdürlerinin öğretmenlerden gelen yeni fikirlere açık olması, onları dinlemesi, yeni ilişkilere ve farklı uygulamalara ön yargılı yaklaşmaması, yenilikçi olması öğretmenlerin işlerinden hoşlanma derecelerini artıran en önemli etken olarak ön plana çıkmaktadır. Okulun işleyişinde gördüğü bir eksikliği gidermek yada öğrenci başarısına katkıda bulunma amacıyla, öğretmenin okul yönetimine sunduğu gerçekleştirilebilir önerilere çok temkinli yaklaşan ve bunları hiç düşünüp, tartışmadan çoğunlukla reddeden okul müdürleri öğretmenlerin iş doyumlarının düşmesine sebep olabilir.

İşlerine düşkün, görevlerini aksatmayan, sorumlu okul müdürleri okul personeline moral ve teşvik kaynağı olabilecektir. Bunun yanı sıra sorumluluk boyutunda zayıf kişilik özelliklerine sahip okul müdürlerinin ilgisizliği nedeniyle, okulda ve sınıfta görevini yapmaya çalışırken bir çok engelle karşılaşan öğretmenlerin iş doyumunun düşmesine neden olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Çabuk sinirlenen, çok kaygılı, heyecanlı, kendine güvensiz, kararsız, dengesiz, ne zaman ne tepki vereceği kestirilemeyen okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin işine ilişkin unsurlardan daha az hoşlanması, diğer taraftan kendine güvenli, sabırlı, sakin, tutarlı v.b özellikler sahip okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin işi ve ilgili unsurlarına karşı daha olumlu duygular beslemesi beklenen bir sonuçtur.

#### **4.7 Okul Müdürlerinin Denetim Odağı İnançlarına Yönelik Algılarının, Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.b)**

Okul müdürlerinin denetim odağı inançları öğretmenlerin iş doyumunu algılarından sadece koşullu ödüller boyutuyla ilişkili bulunmuştur.

Okul müdürlerinin denetim odağı puanlarının koşullu ödüller boyutunda öğretmenlerin iş doyumunu yordayıp yordamadığını belirlemek üzere yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

*Okul Müdürlerinin Denetim Odağı Puanlarının Koşullu Ödüller Boyutunda Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Bulgular*

<b>Koşullu Ödüller</b>	<b>B</b>	<b>SHB</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
SABİT	14.410	.479		30.070	.000
DENETİM ODAĞI	-1.28	.059	-.288	-2.171	.035
<b>R=0.288</b>	<b>R<sup>2</sup>=0.083</b>	<b>F(1. 52)=</b>	<b>P&lt;.035</b>		

Tablo 4.8 incelendiğinde okul müdürlerinin denetim odağı inançlarının koşullu ödüller boyutunda öğretmenlerin iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. R=0.288, R<sup>2</sup>=0.083, F(1. 52)=7.148, P<.01 Koşullu ödüller boyutunda iş doyumuna ilişkin toplam varyansın % 8.3 'ü okul müdürlerinin denetim odağı ile açıklanabilir.



Denetim odağı puanları içsellik yönünde daha güçlü olan okul müdürlerinin, okulda istenen sonuçlara ulaşmak amacıyla öğretmenlerin davranış ve uygulamalarını takip edip, olumlu bir takım uygulamaları ödüllendirdikleri, buna karşın denetim odağı puanları dışsallık yönünde güçlü olan okul müdürleri ise öğretmenlerin uygulama ve davranışlarına daha duyarsız davrandıkları, çünkü ortaya çıkacak sonuçlarda kendi davranışlarının etkisinin olmadığına daha çok inandıkları düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin denetim odağı puanlarının algılanan okul etkililiğini yordayıp yordamadığını belirlemek üzere yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4. 9'da verilmiştir.

Tablo 4.9.

*Okul Müdürlerinin Denetim Odağı Puanlarının Algılanan Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular*

<b>Okul Etkililiği</b>	<b>B</b>	<b>SHB</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
SABİT	35.355	.997		35.461	.000
DENETİM ODAĞI	-.329	.123	-.348	-2.673	.010
<b>R=0.348 R<sup>2</sup>=0.121 F(1, 52)=7.148 P&lt;.010</b>					

Tablo 4.9 incelendiğinde okul müdürlerinin denetim odağının okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. R=0.348, R<sup>2</sup>=0.121, F(1, 52)=7.148, P<.01 Algılanan okul etkililiğine ilişkin toplam varyansın 0.12'si okul müdürlerinin denetim odağı ile açıklanabilir.

Yapılan bir çok araştırmada Place(1979), Hiers ve Heckel(1977), Anderson ve Schneirer(1978), Howel ve Avolio(1993) iç denetim odağı inancı güçlü olan yöneticilerinin daha başarılı olduğuna ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin denetim odağına ilişkin özelliklerin, okul etkililiğine ilişkin varyansın önemli bir bölümünü açıklaması bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Okuldaki sonuçlardan kendi davranışlarını sorumlu tutan okul müdürlerinin, istenen sonuçlara (okulun amaçlarına ulaşılmasına) katkıda bulunmak için daha fazla çaba sarfetmesi okulun etkililiğinde önemli farklılıklar oluşturabilecektir.

#### 4.8 Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri ve Denetim Odağı İnançlarına Yönelik Algılarının Birlikte Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.c)

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine yönelik algıları ile öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmasına rağmen, denetim odağı inançlarına yönelik algıları ile öğretmenlerin genel iş doyumuna yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu nedenle bu iki değişkenin birlikte öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarını yordamasına ilişkin analizler yapılmamıştır.

Aynı şekilde okul müdürlerinin denetim odağı inancına yönelik algıları ile öğretmenleri okul etkililiğine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmasına rağmen, okul müdürlerinin kişilik özelliklerine yönelik algıları ile öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ön koşulları karşılamadığından bu iki değişkenin okul etkililiğini yordamasına ilişkin analizler yapılmamıştır.

#### 4.9 Öğretmenlerin İş Doyumlarına Yönelik Algılarının Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular ( Alt Problem 4.d)

Okul etkililiği ile ilişkili olan iş doyumunu alt boyutlarının okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.10' da verilmiştir.

Tablo 4.10.

*İş Doyumu Alt Boyutlarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular*

Okul Etkililiği	B	SHB	$\beta$	t	p
SABİT	13.245	2.075		6.383	.000
Denetim	.303	.080	.185	3.787	<b>.000**</b>
İş Arkadaşları	.401	.110	.176	3.641	<b>.000**</b>
Koşullu Ödüller	-.061	.094	-.033	-.648	.517
İletişim	.296	.099	.150	2.978	<b>.003**</b>
Ödeme	.074	.083	.048	.895	.371
Yan Haklar	-.041	.090	-.024	-.462	.644
İşin Doğası	.121	.084	.064	1.432	.153
<b>R=0.43</b>	<b>R<sup>2</sup>=0.18</b>	<b>F(9. 506)=16.200</b>	<b>P=.000</b>		

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumunu alt boyutlarının birlikte okul etkililiği puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir,  $R=0.43$ ,  $R^2=0.18$ ,  $p<0.00$ . Belirtilen yedi değişken birlikte okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık olarak % 18 'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul etkililiği üzerindeki görece önem sırası; İş Arkadaşları, Denetim, İletişim, İşin Doğası, Ödeme, Koşullu Ödüller ve Yan Haklardır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Denetim, İş Arkadaşları ve İletişim boyutlarının okul etkililiği değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Yui (1994)'nın örgütsel etkililik ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, örgütsel etkililiğin genel iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir.

Şimşek, Akgemci ve Çelik (2008)' e göre bireyler işlerinden beklediklerini elde ettikleri ölçüde tatmin olur, bu da onların motivasyonlarını ve performanslarını yükseltir. İş tatmini sağlayamayan örgütler iş gören devrinde yükseklik, yüksek devamsızlık oranları, düşük bağlılık, yabancılaşma, stres, çatışma ve kırgınlıkların artması, makine ve tesislere zarar verme veya sabotaj yapılması, daha düşük zihinsel ve bedensel sağlık gibi birçok sorunla karşılaşılabilmektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişki, iş doyumunu ile performans arasındaki ilişkiye benzer bir nitelik taşımaktadır. Yükselen iş doyumunu okul etkililiğini olumlu etkilerken, aynı zamanda artan okul etkililiği öğretmenlerin işinden daha çok doyum edinmesini sağlayabilir. Bu durum her iki değişkenin birbirini karşılıklı olarak etkileyebileceğini göstermektedir. İş doyumunun okul etkililiğini yordaması bu bağlamda açıklanabilir.

Ayrıca denetim, okuldaki iletişim ve çalışma arkadaşları açısından edinilen doyum okul etkililiğinin önde gelen açıklayıcıları olarak görülmektedir. Güvenli, huzurlu bir okul ortamı sağlayan destekleyici bir yönetim eşliğinde, iş arkadaşları arasındaki uyum ve doyum verici iletişim bilgi paylaşımını artırarak öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilir. Bu durum bir taraftan öğretmenlerin bireysel amaçlarına ulaşmasına, diğer taraftan okulun amaçlarına ulaşılmasına katkıda bulunabilir.

#### 4.10 Okul Müdürlerinin Denetim Odağına Ve Öğretmenlerin İş Doyumuna Yönelik Algılarının Birlikte Öğretmenlerin Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.e)

Okul müdürlerinin denetim odağı ve öğretmenlerin genel iş doyumlarının algılanan okul etkililiğini yordayıp yordamadığını belirlemek üzere yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4.50. da verilmiştir.

Tablo 4.11.

*Okul Müdürlerinin Denetim Odağı Ve Öğretmenlerin İş Doyumu Değişkenlerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular*

Okul Etkililiği	B	SHB	$\beta$	t	p
SABİT	21.030	7.836		2.684	.010
Müdür Denetim Odağı	-.281	.123	-,294	-2.280	<b>.027</b>
Öğretmen İş Doyumu	.105	.057	.240	1.843	.071
<b>R=0.41</b>	<b>R<sup>2</sup>=0.18</b>	<b>F(2. 51)=5.46</b>	<b>p=.007</b>		

Tablo 4.11. incelendiğinde okul yöneticilerinin denetim odağı ve öğretmenlerin iş doyumunun birlikte okul etkililiği ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir,  $R=0.41$ ,  $R^2=0.18$ ,  $p<0.01$ . Belirtilen iki değişken birlikte okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık olarak % 18'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul etkililiği üzerindeki görece önem sırası; "müdür denetim odağı", "öğretmenlerin iş doyumunu" dur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece "müdür denetim odağı" değişkeninin okul etkililiği değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Özdemir (2009) ve Dibekoğlu (2006)'na göre iç denetim odağı yüksek okul müdürleri tükenmişliği daha az yaşamaktadırlar. Kızanıklı (2008)' ya göre iç denetimli okul müdürleri stresle başa çıkmada daha olumlu yaklaşımları tercih etmektedirler. Kıral (2012)' a göre okul müdürlerinin denetim odağı ile mükemmeliyetçilik algıları arasında ilişkiler bulunmaktadır. Nowotniak (2005) yöneticilerin denetim odağı ile çalışanların işi bırakması arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Özdemir (2006) iç denetim odağına sahip yöneticilerin işlerini daha iyi yapma yöneliminde olduklarını, Johson ve diğerleri (1984) astların üretkenliği ile yöneticilerin içsel denetim odağı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Tüm bu çalışmalar araştırma bulgularını destekler

niteliktedir. Okul müdürlerinin denetim odaklarının içselleşmesi okul çıktılarını olumlu yönde etkilemektedir.

#### **4.11 Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri, Denetim Odakları ve Öğretmenlerin İş Doyumuna Yönelik Algılarının Birlikte Öğretmenlerin Okul Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular (Alt Problem 4.f)**

Okul müdürlerinin denetim odağı inançları ve öğretmenlerin iş doyumunu ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkilerin olmasına rağmen, üçüncü değişken olan kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olmadığından bu analiz uygulanmamıştır. Çok değişkenli doğrusal regresyon analizinin ön koşullarından biriside bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişki olmasıdır.

#### **4.12 Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine yönelik algılarının öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarını, öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarının ise okul etkililiğine yönelik algılarını etkilemesine ilişkin bulgular(Alt Problem 5. a,b)**

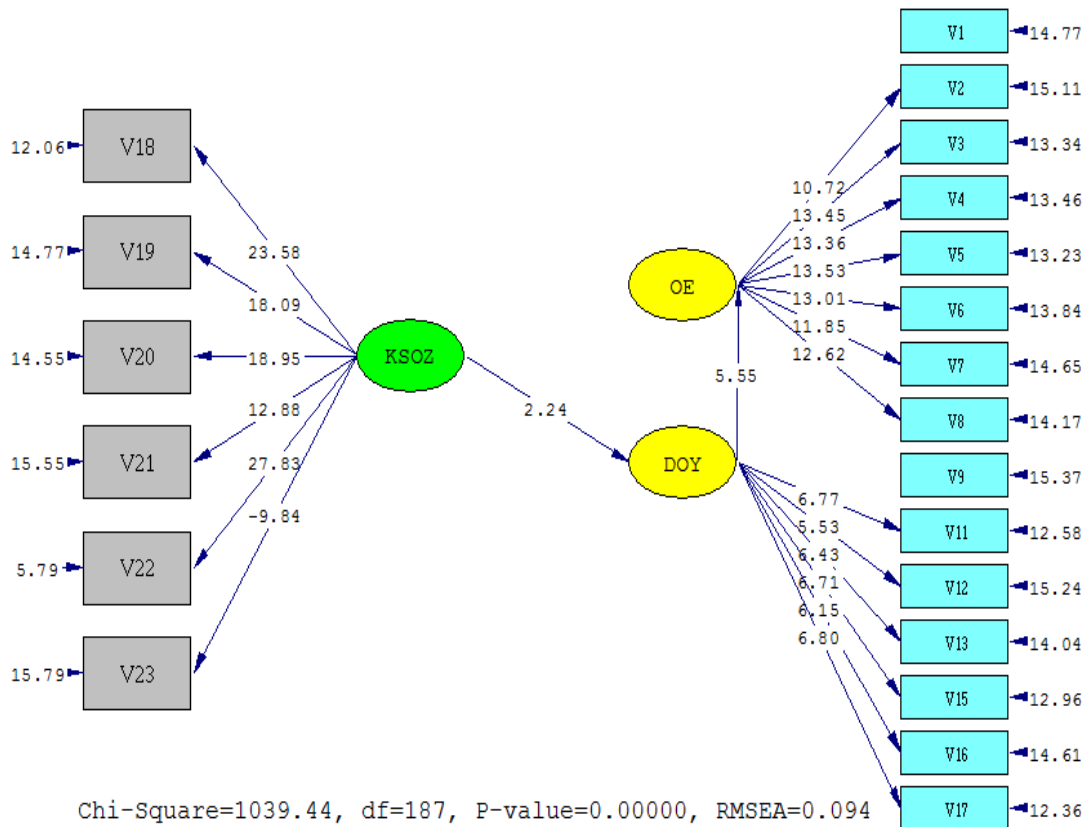
Yapısal eşitlik modellemesi, bir dizi değişken arasındaki ilişkileri açıklayabilecek kuramsal modellerin makullüğünü araştırmak için pek çok bilimsel disiplinde kullanılan standart bir araçtır. Bir yapısal eşitlik modeli, analizdeki değişkenlerin oluşumu ve ilişkileri hakkında bir dizi hipotezi temsil etmektedir. Yapısal eşitlik modellemesi uygulaması böylece, tahmin edilen bir modelin belirtilmesi ile başlamaktadır. Sonuç olarak hipotetik model ya da modellerin parametrelerinin tahmini ve uyum iyiliğinin değerlendirilmesi öncelikli, temel hedeftir(Hu ve Bentler, 1999). Çalışmada tek bir teorik model kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelinin birtakım teorik yapıları formüle etmede ve problemleri çözümede faydalı olduğu bilinmektedir(Karadağ, Kılıçoğlu, Yılmaz, 2014).

Modelde KSOZ gizil değişkeni okul müdürlerinin denetim odağı ile beraber kişilik özellikleri boyutlarını kapsayan gözlenen değişkenleri, DOY gizil değişkeni iş doyumunu boyutlarını kapsayan gözlenen değişkenleri, OE gizil değişkeni ise okul etkililiğini belirlemek üzere kullanılan gözlenen değişkenleri açıklamaktadır.

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu, öğretmenlerin iş doyumunun ise okul etkililiğini etkilediği varsayılan teorik modelin doğrulanabilmesi için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bu model test edilmeden önce okul müdürlerini kişilik özelliklerinin iş doyumunu ve okul etkililiğini, iş

doyumunun ise okul etkililiğini etkilediği varsayılan bir başka model test edilmiştir. Okul müdürü kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki yolun (kırmızı)  $P > .05$  düzeyinde anlamsız çıkması üzerine bu yol silinerek model tekrar test edilmiştir.

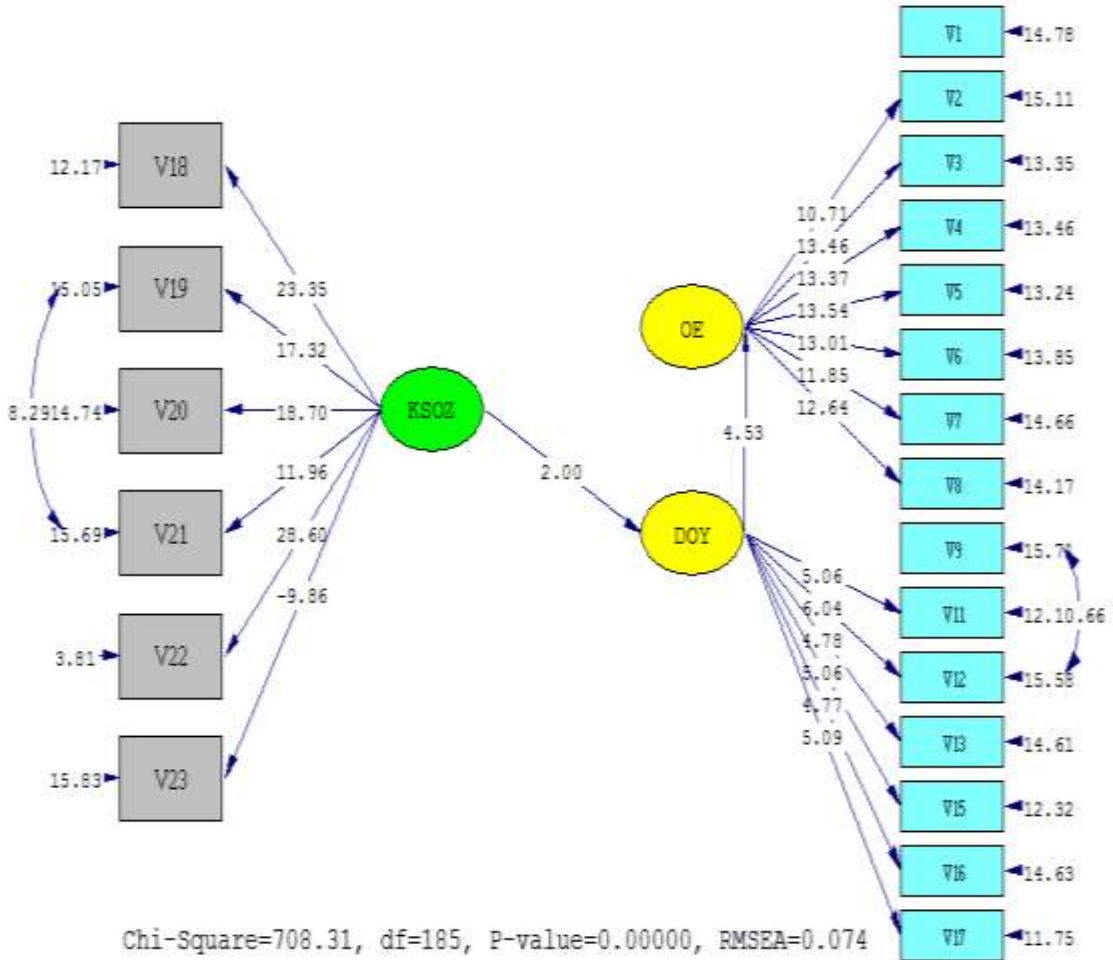
Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği ve öğretmenlerin iş doyumunun ise okul etkililiğine katkıda bulunduğu varsayılan kuramsal model denenmiş, elde edilen bulgular Şekil 4.1, Şekil 4.2 ve Şekil 4.3' te verilmiştir.



Şekil 4.1. Modelin modifikasyondan önceki t değerleri ve uyum indeksleri

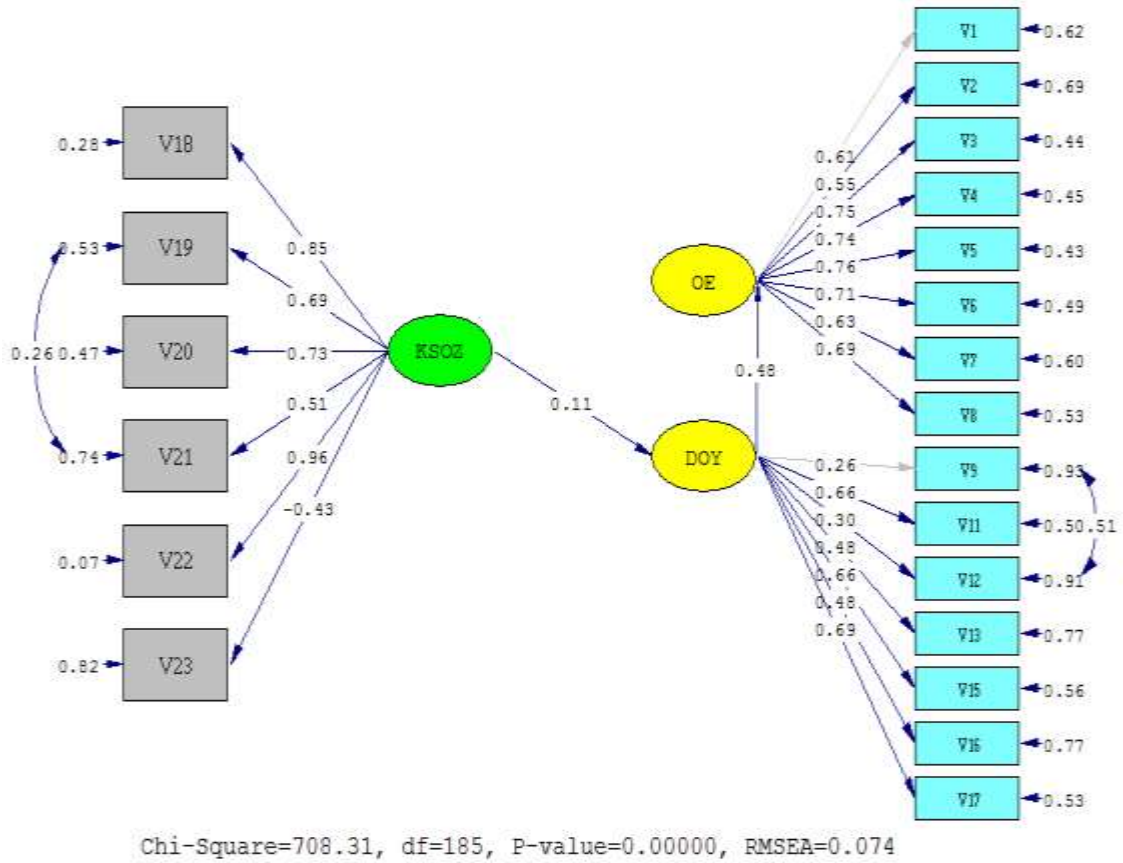
İlk olarak model test edildiğinde,  $\chi^2/sd$  hariç, t değerleri ve uyum indeksleri açısından asgari kabul düzeyini karşılamasına rağmen GFİ, AGFİ, RMSEA,  $\chi^2/sd$  ve diğer uyum indexlerinin daha tatmin edici bir sonuç vermesi için önerilen modifikasyonlar incelenmiştir. Modifikasyon önerilerinin oldukça az olduğu, fakat önerilen iki modifikasyonun (V19-V21 ile V9-V12)  $\chi^2$  değerinde önemli bir azalışa neden olacağı görülmüştür. Bu durumda önerilen modifikasyon maddeleri incelenmiş,

kuramsal olarak belirtilen maddeler arasında modifikasyonların yapılmasına bir engel olmadığı anlaşılmış ve belirtilen maddeler arasında modifikasyonlar yapılmıştır.



Şekil 4.2. Modifikasyondan Sonra Modele İlişkin t değerleri ve uyum indexleri

Şekil 4.2.'de modifikasyonlar yapıldıktan sonra modele ilişkin t değerleri görülmektedir. Modelde görülmekte olan değişkenler arasındaki yolların t değerleri 1.96'yı geçtiğinde 0.05 önem düzeyinde, 2.56 'yı aştığında ise. 01 önem düzeyinde anlamlı olduğu anlamına gelmektedir. t değerleri incelendiğinde, okul müdürlerin kişilik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu tanımlayan gizil değişken arasındaki ilişkinin  $P < 0.05$  önem düzeyinde, diğerlerinin ise  $p < 0.01$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda modelde hiçbir değişiklik yapılmadan diğer parametrelerin incelenmesine devam edilmiştir.



Şekil 4.3. Yapısal eşitlik modeline ilişkin standardize yol katsayıları ve uyum indexleri

Bir yapısal eşitlik modellemesinin doğrulanabilmesi için,  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine oranının bazı kaynaklara göre 3 veya 3'ten düşük, bazılarında ise 5' ten düşük olması, AGFI, GFI, CFI değerlerinin sırasıyla .80, .85, .95 değerlerinin üstünde ya da bu değerlerin tamamının 0.90' la 1 arasında olması, SRMR değerinin 0.08' den düşük olması, NFI değerinin .90'ın, NNFI değerinin .95'in üzerinde olması ya da bu değerlerin 0.90 ile 1 arasında olması, RMSEA değerinin 0.08' in altında ya da 0.1'in altında olması yeterli görülmektedir (Sümer, 2000; Çokluk ve diğ., 2012 ; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Muller, 2003; Şimşek, 2007; Thomson,1998; Seçer, 2013; Hu ve Bentler, 1999).

Yukarıdaki model AGFI .86, GFI .88, NFI .91, NNFI .92, CFI . 93, SRMR .063, RMSEA .074,  $\chi^2/sd$  3.82 değerlerini üreterek kabul uyum indekslerini göstermiştir.

Elde edilen mevcut veriler üzerinden yapılan Path analizinde teorik modele ilişkin uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Modelde okul



müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odağı ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki katsayısının zayıf, iş doyumunu ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin ise orta düzeye yakın olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde açıkladığı varyans % 1.2, öğretmenlerin iş doyumunun okul etkililiği üzerinde açıkladığı varyans oranı ilse % 24 olarak bulunmuştur. Bu sonuç okul müdürü kişilik özellikleri, öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği etkileşimini modelinin oluşturulabileceğini göstermektedir. Bulgulardan hareketle okul müdürünün kişilik özellikleri gizil değişkeninin okul etkililiği gizil değişkenini doğrudan değilde öğretmenlerin iş doyumunu gizil değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu sonucun, benzer konuda yapılan çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. Aynı konuda olmasada benzer bir çalışmada Korkmaz (2007), okul müdürlerinin uygulamış olduğu liderlik stillerinin öğretmenin iş doyumunu, öğretmenlerin iş doyumunun ise örgütsel sağlığı etkilediği, Aydın, Sarier ve Uysal (2013) ise çalışmalarında okul müdürünün liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) öğretmenlerin iş doyumunu ile performansları, Cerit (2012) paternalist liderlikle işin doğasından ve yöneticiden doyum arasında, Ertürk ve Keçecioğlu (2012) ise öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik arasında, Recepoğlu (2008) okul müdürlerinin mizah yeteneğini paylaşımlarıyla öğretmenlerin iş doyumunu arasında, ilişkiler bulmuşlardır. Adeniyi (2014) çalışmasında okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile yönetsel etkililikleri arasında ilişkiler olduğunu ileri sürmüştür. Uyumluluk kişilik özelliğine sahip olduğu halde etkili bulunmayan okul müdürü oranının % 27, sorumluluk kişilik özelliğine sahip olupta etkili bulunmayan yönetici oranının % 15, dışadönüklük kişilik özelliğine sahip olupta oldukça etkili bulunan okul müdürlerinin oranının % 39, sorumluluk kişilik özelliğine sahip olupta oldukça etkili bulunan okul müdürlerinin oranının % 32 olduğunu bulmuştur. İfade edilen araştırma bulguları ile bu çalışmada ulaşılan bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Diğer durumsal değişkenler ve okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan okul müdürü davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu artırması yada azaltması, artan yada azalan iş doyumunun ise okul etkililiğine yansması olası bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Okul müdürünün kalıcı, belirgin kendine özgü bir takım özellikleri duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyen en önemli unsurlardan

biridir. Bu özellikler, okul müdürünün personel ilişkileri ve bir takım uygulamaları aracılığı ile doğrudan ve dolaylı olarak öğretmenlerin işine ilişkin olumlu duygularının artmasına yada azalmasına neden olabilecektir. Artan yada azalan iş doyumu ise iş gücü devir hızı, devamsızlık ve performansa yansiyarak okulun nihai çıktısı olan okul etkililiğini artırıp yada azaltabilecek bir etkiye sahip olabilecektir.

# BEŞİNCİ BÖLÜM

## 5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar aktarılmış ve bu doğrultuda uygulayıcı ve araştırmacılar için konuya ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Sonuçlar

Beş faktörlü kişilik kuramı temelinde geliştirilmiş olan SDKT kullanılarak okul yöneticilerinin uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık ve duygusal denge olmak üzere 5 boyutta kişilik özelliklerine sahip olma düzeyleri belirlenmiş, bu beş boyut ile denetim odağı, öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

- Sonuçlara göre okul müdürleri "uyumluluk", "dışadönüklük", "sorumluluk", "deneyime açıklık" ve "duygusal denge" kişilik özelliklerine yönelik kendilerini oldukça olumlu algılamaktadırlar.

- Okul müdürleri "uyumluluk" ve "sorumluluk" kişilik özelliklerini bir yöneticide olması gereken özellikler olarak belirtmişlerdir. Sonrasında sırasıyla "deneyime açıklık", "dışadönüklük" boyutlarını benimsemektedirler. Okul müdürlerinin kendilerini en zayıf gördüğü kişilik özelliğinin "duygusal denge" olduğu anlaşılmıştır.

Okul müdürlerinin kendilerini en yüksek düzeyde algıladıkları kişilik özellikleri boyutu olan "uyumluluk" ve "sorumluluk" boyutlarının okul örgütüne ilişkin birçok değişkeni olumlu yönde etkilemesi beklenirken, özellikle sorumluluk boyutunu yüksek düzeyde algılayan müdürlerin, yaratıcılık konusunda örgütlerine katkılarının sınırlı düzeyde olacağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin en düşük düzeyde katılım gösterdikleri "duygusal denge" boyutu, okulun hedeflerine ulaşılmasında okulun iç ve dış paydaşlarını harekete geçirecek liderliğin en önemli değişkenlerinden biri olarak görülmektedir. Nitekim duygusal olarak dengesi hızlı bir şekilde bozulan, kaygılı, heyecanlı, normalleşmesi

uzun süren, hangi durumlarda nasıl davranacağı kestirilemeyen bir okul müdürünün iş doyumunu vb. gibi çalışanlara ilişkin örgütsel değişkenleri olumlu yönde etkileyeceğini söylemek pek mümkün değildir.

- Okul müdürleri “uyumluluk” boyutunda belirgin bir şekilde "merhametli", “sorumluluk boyutunda”, "sorumluluk sahibi", deneyime açıklık boyutunda "geniş görüşlü", dışa dönüklük boyutunda "etkili", duygusal denge boyutunda ise "iyimser" sıfatını benimsemişlerdir.

- Okul müdürleri kendilerini oldukça "kaygılı" hissetmektedirler. Güven düzeyi düşük, kaygı düzeyi yüksek okul müdürlerinin liderlik becerileri açısından olumsuz etkileneceği söylenebilir. Kendisinden liderlik becerilerini sergilemesi beklenen okul müdürlerinin güvensiz, huzursuz, heyecanlı, kaygılı olması öğretmenlerin ona karşı duygu ve düşüncelerini olumsuz yönde etkileyecek ve okul müdürünün sıradan yöneticilik özelliğinden liderlik statüsüne geçmesi aynı oranda zorlaşacaktır.

- Öğretmenlerin işlerinden hoşlanmalarında, okul müdürlerinin uyumlu olması önemli bir etkidir. Geçimli, kişiler arası ilişkilerde yumuşak başlı okul müdürlerinin görev yaptığı okulları, öğretmenler iş ve unsurları açısından daha doyum verici bulmaktadırlar.

- Hayal gücü ve ilgileri geniş, yeni fikirleri dinlemeye istekli, farklılığı alışılmışı tercih eden okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin iş doyumunun olumlu etkilendiği görülmüştür. Deneyime açıklık kişilik boyutu açısından güçlü olan okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda öğretmenlerin işin kendisi hakkında daha olumlu hissettikleri anlaşılmıştır. Bu boyutta güçlü olan okul müdürleri öğretmenlerin çalışmalarına karşı daha duyarlıdır, ödüllendirme ve diğer pekiştiricileri daha çok kullanmaktadırlar. Bu okul müdürleri görev yaptıkları okullardaki iletişimi olumlu etkilemektedirler.

- Rahat, sakin, kişiler arası ilişkilerde güvenli, huzurlu, tutarlı, kendine güvenli, esnek yani duygusal açıdan dengeli okul müdürleri, öğretmenlerin işin kendilerine sağladığı haklar, ücret ve denetim açısından daha olumlu hissetmesini sağlamaktadırlar. Yani okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden duygusal denge ile öğretmenlerin iş doyumunu boyutlarından yan haklar, ücret ve deneti arasında aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Her ne kadar korelasyonel bir ilişki neden sonuç ilişkisini göstermese de, bu sonuçlar büyük olasılıkla öğretmenlerin iş doyumlarının, okul müdürlerin kişilik özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Kişilik özellikleri zamana karşı tutarlılık ve istikrarlılık gösterdiği için, içinde bulunulan duruma göre hızlı bir değişim gösterecek kadar değişken bir yapıya sahip görülmemektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, kişilik özellikleri kadar istikrarlı ve tutarlı olmayan, daha değişken bir yapıya sahip olan öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemiş olması, öğretmenlerin iş doyumlarının okul müdürlerinin kişilik özelliklerini etkilemiş olmasından daha olası görülmektedir.

- Okul müdürlerinin dışadönük, sorumlu bireyler olmalarının öğretmenlerin iş ve işleri ile ilgili unsurlara karşı hislerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul müdürlerinin "sorumluluk", "duygusal denge" ve "deneyime açıklık" kişilik özelliklerinin, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin varyansın yarısına yakını açıkladığı görülmüştür. Okul müdürünün gelişime yeniliklere açık olması, duygusal yönden dengeli bir birey olması ve aynı zamanda sorumluluk sahibi olması öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir.
- Tüm boyutlarda okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak, okul müdürü kişilik özelliklerinin okul etkililiğini, iş doyumunu gibi diğer örgütüsel değişkenler aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.
- "Uyumlu" okul müdürlerinin ortaya çıkan sonuçlardan daha çok kendi davranışlarını sorumlu tuttıkları (içsel denetim odağına sahip oldukları) görülmüştür. Okulda ortaya çıkan bir takım sonuçlardan kendi dışındaki unsurları sorumlu tutan(dış denetim odaklı) okul müdürlerinin ise daha çok geçimsiz, uyumsuz bir kişilik özelliğine sahip oldukları söylenebilir.
- Okul müdürlerinin iç denetim odağı inancının daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- İç denetim odağı inancı güçlü okul müdürleri öğretmenlerin okulda yaptıkları çalışmalara karşı daha duyarlıdır. İç denetim odağı yüksek okul müdürleri, okulun amaçları doğrultusunda çalışan öğretmenleri daha çok ödüllendirmektedirler. Bu ödüllendirme ve pekiştireçler yükselen iş doyumunu ile dolaylı olarak okul etkililiğine yansımaktadır.

- Okul müdürleri okulları ile ilgili sonuçlardan kendi davranışlarını sorumlu tuttuklarında (içsel bir denetim odağına sahip olduklarında) okullar etkili bir özellik göstermektedir. Okul müdürlerinin denetim odağı puanları içselleştikçe, yönettikleri okul öğretmenler tarafından daha etkili olarak algılanmaktadır. İç denetim odağı güçlü okul müdürlerinin okulla ilgili sonuçları etkilemek için daha çok çaba gösterdiği, bununda öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algısını artırdığı düşünülmektedir.

Okul etkililiğinin öğrenci, veli, öğretmen, okul kültürü, okul müdürü gibi birçok faktör tarafından etkilenen kapsamlı bir değişken olduğu düşünüldüğünde, okul etkililiğinde, okul müdürlerinin içsel bir denetim odağı inancına sahip olmalarının ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

- Öğretmenlerin iş doyumları orta düzeydedir. Öğretmenlerin iş doyumunda en çok katılım gösterdikleri "işin doğası" boyutunda "yaptığım işten gurur duyuyorum" ifadesini en yüksek düzeyde, "bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum" ifadesini ise en düşük düzeyde benimsemişlerdir. Öğretmenler yaptıkları işi çok anlamlı olduğunu düşünmekte ve onur kaynağı olarak görmektedirler.

- Öğretmenlerin iş doyumunda ikinci en çok katılım gösterdikleri "iş arkadaşları" boyutunda " Birlikte çalıştığım insanları seviyorum" ifadesini en yüksek düzeyde, " İşyerimde çok fazla çekişme ve kavga var " ifadesini ise en düşük düzeyde benimsemişlerdir. Öğretmenler okulları mutlu bir ortam olarak algıladıklarında yaptıkları işten elde ettikleri doyum düzeyi artmaktadır.

- Öğretmenlerin iş doyumunda üçüncü en yüksek düzeyde algılanan "denetim" boyutunda " Yöneticimi seviyorum" ifadesini en yüksek düzeyde, "Yöneticim bana karşı adil değildir" ifadesini ise en düşük düzeyde benimsemişlerdir. Öğretmenler birlikte çalıştıkları yöneticilerinden memnun olmakla beraber yöneticilerinin kendilerine karşı adaletli davrandığını düşünmektedirler.

- Öğretmenlerin iş doyumunda dördüncü en yüksek düzeyde algılanan "iletişim" boyutunda "İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum" ifadesini en yüksek düzeyde, "Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir." ifadesini ise en düşük düzeyde benimsemişlerdir.

- Öğretmenlerin iş doyumunda en düşük düzeyde algılanan "yükselme olanakları" boyutunda "İşimde yükselme şansım çok düşüktür" ifadesini en yüksek düzeyde, "İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor" ifadesini ise en düşük düzeyde benimsemişlerdir. Öğretmenler belirgin bir şekilde işlerindeki terfi olanaklarının yetersiz olduğu için iş doyumlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir.

- Öğretmenlerin iş doyumunda ikinci en düşük düzeyde algılanan "Ödeme" boyutunda "İşyerimde ücret artışları az oluyor" ifadesine en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, " Ücretimdeki artışlardan memnunum" ifadesine ise en düşük düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür.

- Öğretmenlerin iş doyumunda üçüncü en düşük düzeyde algılanan "yan haklar" boyutunda "İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim" ifadesine en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, "İşyerimde verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletmeler kadar iyidir" ifadesine ise en düşük düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür.

- Öğretmenlerin iş doyumunda dördüncü en düşük düzeyde algılanan "iş prosedürü" boyutunda " İşyerinde yapmam gereken çok iş var" ifadesine en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, "İşyerimdeki kurallar işi hakkıyla yapmamı zorlaştırmaktadır" ifadesine ise en düşük düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenler iş yerindeki kuralların kendilerini olumsuz etkilemediği ama yapmaları gereken işlerin çok fazla olduğu konusunda hem fikirdirler.

Öğretmenlerin iş doyumunda beşinci en düşük düzeyde algılanan "koşullu ödüller" boyutunda " Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum" ifadesine en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, " Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum" ifadesine ise en düşük düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür.

Öğretmenler çalışmalarının tüm okul paydaşları tarafından farkedilip ödüllendirilmesini, pekiştirilmesini istemekte, bu konuda yapılanları yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

- İş doyumunun okul etkililiğini bir göstergesi olarak algılandığı, öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarının yüksek olduğu okulların etkili okullar olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak ve boyutlar itibarı ile iş doyumları arttıkça okul etkililiğinin de arttığı görülmektedir. "Denetim", "iş arkadaşları", "iletişim"

alt boyutları ile okul etkililiği arasındaki ilişkilerin, diğer iş doyumları ile okul etkililiği arasındaki ilişkilerden daha güçlü olduğu görülmektedir."Yükselme olanakları" ve "iş prosedürü" boyutlarının okulun etkililiğinin bir göstergesi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin "Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır." ifadesini oldukça düşük düzeyde benimsedikleri, "Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar." ifadesini ise oldukça yüksek düzeyde benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda üretilip, sunulan hizmet ve ürünlerin niceliğini yetersiz bulmaktadırlar. Onlara göre okullardaki ürün ve hizmetler çeşitlendirilmeli, sayısı artırılmalıdır. Diğer taraftan mevcut kaynakları etkili olarak kullandıklarını düşünmektedirler.

- Öğretmenlerin iş doyumlarının ve okul müdürlerinin denetim odaklarının birlikte okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu iki değişken okul etkililiğindeki toplam varyansın önemli bir bölümünü açıklamaktadır.

- Öğretmenlerin iş doyumlarının ve okul müdürlerinin denetim odaklarının birlikte okul etkililiği üzerindeki göreceli önem sırası, müdür denetim odağı ve öğretmenlerin iş doyumları şeklinde olmuştur. Bu iki değişkenden sadece müdür denetim odağının okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumlarını, öğretmenlerin iş doyumlarının da okul etkililiğini etkilediği varsayılan teorik yapısal eşitlik modelinin doğrulandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumlarını, öğretmenlerin iş doyumlarının ise okul etkililiğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen en önemli etkenlerden biri olan kişilik özellikleri öğretmenlerin iş ve işleri ile ilgili unsurlardan hoşlanma derecelerini etkilemektedir. Öğretmenlerin işlerinden hoşlanma dereceleri ise çalıştıkları okulun etkililiğine yansımaktadır.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı'na okul müdürlerine okulları ile ilgili kararları vermede daha fazla insiyatif tanınarak, okul etkililiği ile doğrudan ilişkili bulunan okul



müdürlerinin denetim odağı inançlarının içselleştirilmesine yönelik önemli bir adım atılabilir.

Okul müdürü atamalarında mesleki bilgi ölçülmesine yönelik yapılan yazılı ve sözlü sınavların yanında adayların kişilik özellikleri de dikkate alınarak sıralama yapılmalı, olumlu kişilik özellikleri taşıyan adayların atanmasına öncelik verilmelidir.

Okul müdür atamalarında her adayın mutlaka denetim odağı inançları açısından değerlendirilmesi yapılmalı, içsel denetim odağı daha yüksek bulunan okul müdürlerinin atanmasına öncelik tanınmalıdır.

Okul müdürleri, kendi kişilik özelliklerinin okul personelini nasıl etkilediği konusunda bilgilendirilmeli, bu konuda farkındalık kazandırılarak kendi kişilik özelliklerinin okul personeli üzerindeki olumlu etkilerini artırmaları, olumsuz etkilerini ise azaltmaları sağlanmalıdır.

Okul müdürleri, denetim odağı inancının okul etkililiğine olan etkisi hakkında bilgilendirilmeli, içsel denetim odağı inançlarının artması halinde okul etkililiğinin olumlu etkileneceğine ilişkin farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır.

Üniversitelerin ilgili bölümleri ile iş birliği yapılarak okul müdürlerinin denetim odağı inançlarının içsellik yönünde geliştirilmesi ve bu inancın süreklilik kazanması sağlanmalıdır.

Okulla ilgili herhangi bir konuda yaptığı bir uygulama sonucunda başarı kazanan okul müdürlerinin bu uygulamayı başlatmaları ve elde ettiği sonuçları diğer okul müdürleriyle paylaşmalarına ortam sağlanmalı ve böylelikle okul müdürlerinin içsel denetim odağı inançlarının artırılmasına çalışılmalıdır.

Okul müdürleri, yöneticilerin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi hakkında bilgilendirilmeli ve bu konuda kendilerine gerekli farkındalık kazandırılmalıdır.

### **5.2.2. Araştırmacılar için öneriler**

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile diğer örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilere bakılabilir.

Okul müdürlerinin denetim odağı ve kişilik özelliklerinin okul etkililiğine olan etkisi konusunda nitel araştırmalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile örgütsel değişkenler arasındaki ilişkide okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin aracılık rolü araştırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373
- Adeniyi, W. O. (2014). Personality traits and administrative effectiveness of secondary school principals in Southwestern Nigeria. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1 (8), 198-206
- Akan, D. (2007) . *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Akbaba, S. (1988). *Ana-baba tutumlarının bazı kişilik özelliklerinin üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Akbulut, Ö., Yıldız, N. (1999), *İstatistik analizlerde temel formüller ve tablolar*. Erzurum: Aktif Yayınevi
- Aksoy, Ö. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinde a tipi kişilik özellikleri ile tükenmişlik ilişkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, A. M. (2001). Bir kamu kuruluşunun üst düzey yöneticilerinin iş stresi ve kişilik özellikleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56(4), 25-42.
- Allport, G. W. (1937). *Personality. A psychological interpretation*. Newyork: Holt, Rinehart And Winston, P.48
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71
- Al-Qaisy, L. M., Khuffash, S. R. (2012). Relation between personality traits and academic achievement among university students. *Journal of Educational and Social Research*, 2 (1), 121-129. doi: 10.5901/jesr.2012.02.01.121
- Anderson, C. R., Schneirer, C. E. (1978). Locus of control, leader behavior and leader perormance among mamgement students. *Acamdemy of Management Journal*, 21, 690-98

- Argano, M. T. (2012). *Leadership And Commitment The Relationship Between Leaders' Personality Traits And Organizational Commitment*. (Dissertation, The Faculty of Tennessee Temple University, 2012). [http://www.thesisabstracts.com/ThesisAbstract\\_513\\_The-Relationship-Between-Leaders-Personality-Traits-And-Organizational-Commitment-.html](http://www.thesisabstracts.com/ThesisAbstract_513_The-Relationship-Between-Leaders-Personality-Traits-And-Organizational-Commitment-.html) adresinden 06.08.2014 tarihinde ulaşılmıştır.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş.(2013). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına ve İş Doyumuna Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2).795-811
- Aydoğmuş, C. (2011). *Kişilik özellikleri ile iş tatmini ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirme ve dönüşümcü liderlik algısının etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Arslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bağlum, O. K. (2000). *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul, kuram, uygulama ve araştırma*, Ankara: Erek Ofset.
- Balcı A. (2000) İki binli yıllarda türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 495-508
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baransel. A., Paksoy, M., Erkmen T.(1995). Tepe yöneticilerinin kişilik özellikleri ve davranış biçimlerine ilişkin bir araştırma. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 24(1)

- Barrick, M. R., Mount, M. K. (2009). Handbook of principles of organizational behavior. In E. A. Locke (Ed.), *Select on conscientiousness and emotional stability* (pp. 19-40). Malden, MA: Blackwell Business
- Barrick M. R. and Mount M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44 (1), 1–26
- Barrick, M. R. and Mount, M. K. (1993). Autonomy as a moderator of the relationship between the Big Five personality dimensions and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 111-118.
- Bart Reeves, J., (2010). *Academic optimism and organizational climate: an elementary school effectiveness test of two measures*. (A Dissertation. The University of Alabama, 2010)
- Barzegar, M. (2011). 2nd International Conference On Education and Management Technology IPEDR, 13, 195-199.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baymur, F. (1972). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.
- Benjamin, R. (1981). The rose in forest:A city principal who beats the odds. *Principal*, 60 (4), 10-15
- Birdi, K., Warr, P. and Oswald, A. J. (1995). Age differences in three components of employee well-being, *Applied Psychology*, 44, 345-373.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling. *Method. J. Undergrad. Sci.* 3, 147-154
- Bono, J. E. and Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 901-910.
- Brenenstuhl, D. C., Badgett, T. F. (1977). Prediction of academic achievement in a simulation mode via personality constructs. *New Horizons In Simulation Games And Experiential Learning*, 4, 223-230
- Brookover, W. (1979 ). *School social systems and student achievement (School can make difference)*, New York: Praeger Publishers.
- Brookover, W. B., and Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Michigan

- State University, East Lansing Institute for Research in Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No ED 181 005)
- Bueler, C. M. (1984). *A study of relationships among personality traits and communication styles of secondary and elementary school principals*. (Dissertation, 1984).  
<http://search.proquest.com/docview/303296367?accountid=8403> adresinden 20.12.2014 tarihinde alınmıştır.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*.(16. basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483
- Carpenter, J. L. (2004). *A correlational study of perceived principals' leadership style and teacher job satisfaction*. (Doctor Of Education, University of Georgia), Athens [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/carpenter\\_jennifer\\_1\\_200408\\_edd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/carpenter_jennifer_1_200408_edd.pdf) adresinden 17.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- Carton, J. S., Nowicki, S. (1994). Antecedents of individual differences in locus of control of reinforcement: A critical review. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs*, 120(1), 31-81.
- Cerit, Y. (2012) Paternalistik liderlik ile yöneticiden ve işin doğasından doyum arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 35-56
- Clark, A. E., Oswald A. and Warr P. (1996) . Is job satisfaction u-shaped in age?. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 57-81.
- Clegg S., Kornberger M. and Pitsis T. (2005). *Managing And Organizations An İntorduction To Theory An Practice*. California: Sage Publications.
- Colbert, A. E., Barrick M. R., Bradley, B. H. (2013). Personality and leadership composition in top management teams: implications for organizational effectiveness. *Personel Psychology*, 1-37
- Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland, J., Mood A. M, Weinfeld F. D. and York R L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education (OE-38001 and supp.)548 p.

- Costa, P. T., McCrae, R. R., and Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness; a revision of the neo personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 12 (9),889-898.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1992). The neo-p1 personality inventory. *Psychological Assessment Resources*. Odessa, FL:
- Cotton, K. (2003) *Principals and student achievement: what the research says*. Washington: ASCD.
- Crocker, L. and Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Ohio: Cengage Learning
- Cropanzano, R., James, K. and Konovsky, M.A. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behavior*,14( 6), 595–606.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı. (19. baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1): 61-80
- Çalışkur, A. (2008). *Üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının işten ayrılma niyeti ve verimlilik üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *İş ve Güç Dergisi*, 8(2), 153- 168
- Çelebi, C. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeribaş, E. (2007). *Yöneticilerin kişilik özelliklerinin iş etiğine etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çifci, Ç. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algıları*. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim okul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik*. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, O., Sekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136
- Daft, R. L. (2000). *Management. (Fifth Edition)*. Orlando: The Dryden Press.
- Davis, S. F., Palladino, J. J. (2000). *Psychology*. NJ Prentice Hall
- Davis, K. (1977). *Human behavior at work: organizational behavior*. United States Of America: McGraw-Hill Book Company.
- Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı ve stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç- dış kontrol odağı ölçeğinin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*.7 (26),10-17.
- Demirkan, S. (2006). *Özel sektördeki yöneticilerin ve çalışanların bağlanma stilleri, kontrol odağı, iş doyumunu ve beş faktör kişilik özelliklerinin araştırılması*. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.



- Deniz, M. E., Traş, Z., Aydoğan, D. (2009). Akademik erteleme ve denetim odağı duygusal zekâ açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*. 623-632.
- Deniz, A., Erciş A. (2008). Kişilik özellikleri ile algılanan risk arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 301-330.
- Doran, J. A. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American style international schools*. Florida: Central Florida University.
- Dönmez, A. (1983). Denetim odağı (locus of control) ve çevre büyüklüğü, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 37-47.
- Dönmez, A. (1984). Çevre büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkökul çocuklarında denetim odağı. *Eğitim ve Bilim*, 9, 49-59.
- Dönmez, A. (1984). Belirli toplumsal durumların algılanmasında denetim odağının etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 17, 143-158.
- Dönmez, A. (1985). Denetim odağı = locus of control. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18, 31-43.
- Dönmez, A. (1987). Denetim odağı: temel araştırma alanları, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19, 260-275.
- Dibekoğlu, Z. (2006). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440.
- Dilekmen, M., Alver, B., Ada, Ş., Akçay K. (2009). İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin iç-dış kontrol odakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 128-135
- Döş İ. (2013). Etkili okul ve yönetimi. Niyazi CAN (Ed.) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi İçinde* s.217-264. Ankara: Pegem Akademi.
- Durna, U., Şentürk F. K. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal faaliyetlerinin denetim odağı düzeyi açısından incelenmesi: bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman*

- Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(2), 187-202.*
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: an overview. *Educational Leadership, 1, 4-11*
- Efiliti, E. (2008) Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağı'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 213-230*
- Erdoğan, İ. (1983). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde davranış (7.Baskı)*. İstanbul: Expres Grafik Baskı.
- Erdoğan, Ö., Ergün, M. (2011) İki farklı meslek grubunda çalışan personelin denetim odağı ve risk eğilimi düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 176-185.*
- Erdoğan, H. (2006). *Resmi-Özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (9. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, E., Keçecioğlu T. (2012). Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış. 12(1), 41-54*
- Eysenck, M. W. (2005) Cognitive approaches to trait anxiety. *Advances in Personality Psychology. In Elias A., Hampson S.E., Raad B. D. (Eds). Newyork. Psychology Press, Taylor and Francis Group*
- Garcia, M. (2013). You have what? personality traits that predict leadership styles for elementary administrators.(Available from ProQuest Dissertations & Theses Global). <http://search.proquest.com/docview/1508394042?accountid=8403> adresinden 13.06.2014 tarihinde alınmıştır.

- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology*, (2, pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldberg, L. R. (1992). The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Good, T.L. and Brophy, J.E. (1986), School Effects. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3.Ed., New York: Macmillan
- Greenberg, J., Baron, R. A. (2000). *Behavior in Organizations: Managing the Human Side of Work (Seventh Edition)*. New Jersey: Prentice Hall International, Inc
- Grobler, A. H. (2004). *The Relationship Between Leadership Style and Locus Of Control.*( A Dissertation In Potchefstroomse Universiteit, 2004). Potchefstroom.
- Gültekin, E. (2009). *Polislerin temel kişilik özelliklerinin iş başarısı üzerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice.* (Fourth edition). New York: Random House.
- Halder, S., Roy, A. and Chakraborty P.K. (2010). The influence of personality traits on information seeking behaviour of students. *Malaysian Journal Of Library and Information Science*, 15 ,41-53
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995, school effectiveness and school improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9(2), 157-191
- Harvey, J. M. (1971). Locus Of Control Shift In Administrators. *Perceptual and Motor Skills*. 33, 980-982.
- Hean, S., and Garrett, R. (2001). Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in Chile. *Compare*, 31(3), 363-379.
- Heyns, and S. Mickelson. (1972). *Inequality: a reassessment of family and schooling in America.* New York: Basic Books.
- Hellriegel, D., Slocum, J.W. (2008). *Organizational Behavior.*(Thirteenth Edition). Mason: South-Western, Cengage Learning.

- Hellriegel, D., Slocum, J. W., Woodman, R. W. (2001). *Organization Behavior* (9th Ed.). Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing.
- Helvacı, A., Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*,4(2), 41-60
- Hiers, J. M., and Heckel, R. V. (1977). Seating choice, leadership and locus of control. *Journal of Social Psychology*, 103 (2), 313-14. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1977.9713334> adresinden 18.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Hicks H. G. (1976). *The Management of Organizations: A Systems and Human Resources Approach*. Durham: United Kingdom.
- Hiriyappa, B. (2009). *Organizational behavior*. New Delhi: New Age International (P) Limited Publishers.
- Hogan, R. (2004). Personality psychology for researchers. İn B. Schneider& D.B. Smith (Eds.), *Personality and organizations*. (pp. 3-23). Mahwah, NJ. : Erlbaum.
- Hoy, W. K. (2014). School Effectiveness Index (SE-Index). [http://www.waynehoy.com/school\\_effectiveness\\_index.html](http://www.waynehoy.com/school_effectiveness_index.html) adresinden 08.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Hoy, W. K., Miskel, C. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama (Çeviri Editörü: Selahattin Turan)*. Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. and Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*,21,117-134.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Beverly Hills, CA: Sage.
- Howell, J. M., and Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891–902.
- Hörmann, H. and Maschke, P. (1996). On the relation between personality and job performance of airline pilots. *The International Journal of Aviation Psychology*, 6, 171-178.

- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999), Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistic and Research*. Boston: Pearson
- İlgar, M. Z. (1996). *Denetim odağının değer sistemleri ahlaki gelişim düzeyi ve öz-ahlaki değerlendirme üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Jain, S., Sing, A.P. (2008). Locus of control in relation to cognitive complexity. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 34(1), 107-113
- James C., Connolly M., Dunning G. and Elliot T. (2006). *How very effective primary schools work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. and Michelson, S.(1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. NewYork: Basic Books, Inc., Publishers.
- Johnson, A. L., Luthans, F. and Hennessey, H. W. (1984). The role of locus of control in leader influence behavior. *Personnel Psychology*, 37(1), 61-75.
- Johnson, J. F. and Asera, R. (Eds.). (1999). *Hope for urban education: a study of nine high-performing, high-poverty, urban elementary schools*. Washington, DC: Policy Studies Associates and The University of Texas at Austin, The Charles A. Dana Center.
- Joyce, B. ve Showers, B. (1988). *Student achievement through staff developmet*. New York: Longman.
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D. and Ilies,R. (2001). Job satisfaction: A cross-cultural review. In N. Andersen, D. S. Ones, H. K. Sinangil, and C. Viewesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology*. 2, 25–52 London: Sage.
- Judge, T. A., Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A metaanalysis. *Journal of Applied Psychology* 86, 80–92.
- Judge, T. A. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*. 78(6), 939-948

- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(14), 765-780.
- Judge, T. A., Heller, D., Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530-541.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1972). Sosyal değişimin psikolojik boyutları. *Sosyal bilimler derneği yayınları*. 21-23.
- Kappagoda, S. (2011). *Managers' emotional intelligence and its impact on non-managerial employees' job satisfaction in the banking sector in sri lanka*. Proceedings of international conference on MTIM, October, University of Rajarata.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri: Tez Hazırlama Yolları*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karadağ, E., Başaran, A., Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G., Yılmaz, D. (2014) Örgütsel sinizm, okul kültürü ve okul başarısı: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(1), 89-113
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (15. bs.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetim Etkililik*. (2.baskı). Ankara: Pagem A.
- Kasapçobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Kaşlı, M., Seymen, O. A. (2010). Kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 109-122
- Kentsu, J. (2007). *Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin örgütsel etik üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kerimoğlu, E. (1983). *Kekeme çocukların ve ana babalarının kişilik özellikleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı. Ankara.
- Kılıç, Ö. S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kızanıklı, M. M. (2008). *Otel işletmelerindeki bölüm yöneticilerinin stresle başa çıkma yollarının ve kontrol odaklarının belirlenmesi: Ankara ili uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Klein, J., Warnet, M. W. (2000). Predictive validity of the locus of control test in selection of school administrators, *Journal of Educational Administration*, 38 (1), 7 – 25.
- Klopf, G., Schelden, E. and Brennan, K.(1982). The essentials of effectiveness: a job description for principals. *Principal*. 35-38.
- 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.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stress, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 222-243.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Korkmaz, M. (2006). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(46), 199-226.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stillерinin Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49. 57-91
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*. 15 (7), 354-358.
- Ku Ahmad, R. M. (2014). Relation of leadership, teachers' commitment, teachers' competency, best practices to school effectiveness. [https://www.academia.edu/528152/Relation\\_of\\_leadership\\_teachers\\_commitment\\_teachers\\_competency\\_best\\_practices\\_to\\_school\\_effectiveness](https://www.academia.edu/528152/Relation_of_leadership_teachers_commitment_teachers_competency_best_practices_to_school_effectiveness) adresinden 26.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Küçükkaragöz, H. (1998). *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Langlois, D. E., Zales, C. R. (1992). Anatomy of a top teacher. *Education Digest*, 57, 31-34.
- Lawler, E. E. (1973). Satisfaction ve Behavior. İn J. Hugh, A. Arnold and O. Daniel (Eds.), *Organizational Behavior: Readings and Cases* (3.Edition), Woodsworth U of T
- Leone, J., Burns, J. (2000) The measurment of locus of control: assessing more than meets the eye?, *The Journal of Psychology*, 134(1), 63-76.
- LePine, J. A. , Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R. and Hedlund, J. (1997). Effects of individual differences on the performance of hierarchical decision-making teams: Much more than g. *Journal of Applied Psychology*, 82, 803–811.
- Lezotte, L. W. (1989), School improvement based on the effective schools resarch, *International Journal of Educational Reasarch*,13, 815-824.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (1297–1343). Chicago, Rand McNally.
- Luthans F. (2011) *Organizational Behavior An Evide-Based Approach* (Twelfth Edition). Newyork: McGraw-Hill/Irvin.



- Mackenzia, D. E.(1983). Resarch of school improvement: an appraisal of some recent trends. *Educational Resarcher*, 12(4), 5-16
- Maddi S. R. (1989) *Personality Theories. A C omparative Analysis*, (5.Edt.) Homewood: Dorsey.
- Marie, E. (2011) Principals' servant leadership and teachers' job satisfaction. (Dissertation, University Of La Verne, 2011) <http://gradworks.umi.com/34/92/3492651.html> adresinden 02.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Matthews, G., Deary I. J., Whiteman M.C. (2009). *Personality traits*. Newyork: Cambridge Üniversity Press.
- McCrae, R. R., and Costa, P. T., Jr. (1985). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personalityand Social Psychology*, 49, 710–721.
- McCullough, P. M., Ashbridge, D., Pegg, R. (1994). The effect of self-esteem, family structure, locus of control, and career goals on adolescent leadership behavior. *Adolescence*. 29(115), 605-611.
- McGrattan, R. J. (1997). *The relationship between personality traits and transformational leadership among north carolina elementary public school principals*. (Dissertation, 1997). <http://search.proquest.com/docview/304345358?accountid=8403> adresinden 08.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*. 63, 365-396.
- McCrae, R. R., John, O. P. (1992). İntroduction to the five factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60,175-215
- McDermontt, B. J. (2002). *The utility of perceived stress, locus of control, and type a behavior pattern as predictors of doctoral degree completion in a non-traditional ed.d. program*. ( Doktora tezi, Department of Educational Leadership, 2002) <http://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Awwuscholar.wvu.edu%5C%3A6111> adresinden 21.03.2015 tarihinde alınmıştır.

- Messer, S. B. (1972). The relation of internal-external control to academic performance. *Child Development*, 43 (4), 1456-1462.
- Meydan, C. H. (2010). Adalet algısı iç girişimci davranışlar ilişkisinde kontrol odağının şekillendirici rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 195-222
- Millet, P. (2005) *Locus of control and its relation to working life: Studies from the fields of vocational rehabilitation and small firms in Sweden*. (Doktora tezi, Department of Human Work Science, Lulea University of Technology, 2005), Sweden. <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2005/13/index-en.html> adresinden 18.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Miner, J. B. (1988). *Organizational behavior*. New York: Random House Business Division
- Miskel, C. G., Fevurly, R., Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 97-118
- Miller D., Vries K. M. and Toulouse J. M. (1982). Top executive locus of control and its relationship to strategy-making, structure and environment. *Academy of Management Journal*, 25, 237-253.
- Mkhize, T. S. (2005). *An evaluative study of the influence of the principal's leadership on learner academic performance*. University of Zululand. Umlazi: Durban
- Moynihan, L. M., Peterson, R. S. (2004). The role of personality in group processes. In B. Schneider & D. B. Smith (Eds.), *Personality and organizations* (pp. 317-345). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mott, P. E. (1972). *The characteristics of effective organizations*. Newyork: Haper& Row
- Moyle, P. (1995). The role of negative affectivity in the stress process: Tests of alternative models. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 647-668.
- Murgatroyd, D., Stuart, I., Denmark, F. (1974). Perceptual style, locus of control, and personality in urban white college students. *Social Behavior And Personality*, 2 (2) , 201-211
- Nielsen, K. L. (1999). Assessing pre-intervention capacity for change in a high-need rural school district. *AEL, Inc.*, Charleston, WV

- Nowicki, S.; Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(1), 148-154.
- Nowotniak, P. (2005). *Relationship between supervisor locus of control and employee satisfaction in a residential care facility*. (The degree of Doctor of Education in the Department of Educational Research, Technology, and Leadership in the College of Education at the University of Central Florida Orlando, 2005) Florida.  
[http://etd.fcla.edu/CF/CFE0000558/Nowotniak\\_Patricia\\_200508\\_EdD.pdf](http://etd.fcla.edu/CF/CFE0000558/Nowotniak_Patricia_200508_EdD.pdf) adresinden 26.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- O'Brien, G. E. (1983). Skill-utilization, skill-variety and the job characteristics model. *Australian Journal of Psychology*, 35, 455-460.
- Oğuz, Y. (2007). *Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okafor, P.C. (2012). *Alternate route to school effectiveness and student achievement*. iUniverse Books, Bloomington, United States Of America  
<https://books.google.com.tr/books> adresinden 01.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Okutan, E. (2011). *Kişilik özelliklerinin tükenmişliğe etkisi: örnek bir olay incelemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment. <http://eric.ed.gov/?id=ED496539> adresinden 01.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- O'Neil, D. P. (2007). Predicting leader effectiveness: personality traits and character strengths. (PhD thesis, Department of Psychology and Neuroscience Duke University, 2007)  
[http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/385/D\\_ONeil\\_Dennis\\_a\\_200708.pdf?sequence=1](http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/385/D_ONeil_Dennis_a_200708.pdf?sequence=1) adresinden 26.04.2014 tarihinde indirilmiştir.

- Oral, O. (2013). *Yöneticilerin kişilik tarzlarının liderlik davranışlarına etkisi: Yabancı ilaç firma uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Orhan, M. (2011). *Etkili okul karakteristikleri çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışsal özellikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Ozer, D. J., S. P. Raise (1994). Personality Assessment. *Annual Review of Psychology* 45, 357-388.
- Ödemiş, N. (2011). *Beş faktör kişilik özelliklerinin üretkenlik karşıtı davranışlar üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Örücü, E. ,Yumuşak, S. ve Bozkır, Y. (2006). Kalite yönetimi çerçevesinde bankalarda çalışan personelin iş tatmini ve iş tatminini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*. 13(1), 39-51.
- Özcan, E.D. (2011). *Kişilik bakış açısından örgüt yapısı ve iş tatmini*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım
- Özcan, Z. E. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.
- Özkalp, E., Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, A., (2006). Eğitim yöneticisi adaylarında denetim odağının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.10 (1-2), 9-23.
- Özdemir, E. (2009).*Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Peterson, R. S., Owens, P. D., and Martorana, P. V. (2000). *How does leadership affect organizational performance? Top management team dynamics mediate the*

*relationship between CEO personality and organizational performance.*  
Unpublished manuscript: Cornell University.

- Phares, E. J. (1957). Expectancy changes in skill and chance situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54(3), 339-342.
- Place, H. (1979). A biographical profile of women in management, *Journal of Occupational Psychology*, 52(4), 64-76.
- Raja, U. (2004). *The relationship of the big five personality dimensions to personal and organizational outcomes. answering the questions who? and when?.* (A Thesis in The Department of Management, Concordia University, 2004).  
Concordia University Libraries.  
<http://spectrum.library.concordia.ca/8116/1/NQ96967.pdf> adresinden  
31.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- Recepoğlu, E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*.33(150), 74-86
- Robbins, S. P. (1986). *Organizationan behavior.* (3. Edition). New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs
- Robbins, S. P. and Judge T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Erdem, İ.) , Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara. (Eserin orijinali 2000' de yayınlandı.)
- Rollie, D. L. (2006). Preface. The problem of continuous school ipmrovement. In W. D. Hawley, L. R. Donald (Eds). *The keys to effective schools.* London: Sage Publications.
- Rosmiller, R. (1983). Resource allocation and achivement- a classroom analiys (School finance and school improvement. Ed: Odden A; Weeb D.L.), Ballinger Publishing Company, Cambridge, Massachusetts.
- Rothmann, S. and Coetzer, E.P. (2003). The big five personality dimensions and job performance. *SA Journal of Industrial Psychology*. 29(1), 68-74.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rowan, B., Bossert S. T. and Dwyer, D. C., (1983) Research on effective schools: a cautionary note. *Educational Researcher*, 12(4), 24-31
- Rumph, A. B. (2012). *Tennessee public high school principals' leadership behaviors and teachers' job satisfaction.* (Doktora tezi, University of Tennessee, 2012).

[http://trace.tennessee.edu/utk\\_graddiss/1458](http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1458) adresinden 28.03.2015 tarihinde alınmıştır.

- Rutter, M. (1974). Emotional disorder and educational underachievement. *Archives of Disease in Childhood*, 49, 249.
- Rutherford, W., Hord, S. and Thurber, J.(1984). Styles and behaviors of elementary school principals. Their relationship of school improvement. *Education and Urban Society*.17 (1), 29-48
- Sabancı, A. (1999). *İlköğretim okullarındaki ödül sisteminin öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, E. (2008). *Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarıyla kişilik yapıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Paper presented at an internal seminar for Ofsted, London: Institute of Education, March, 1-71
- Sarı, S. V. , Şahin, M. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme öz-yeterliliklerini yordamada umut ve kontrol odağının rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(1), 97-110.
- Sarıtaş, M. (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Eğitim yönetimi*, 4, 527-548.
- Saucier, G., Goldberg, L. R. (2003). The structure of personality attributes. In Barrick MR, Ryan AM (Eds.), *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (1–29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Schaubroeck, J., Ganster, D. C., and Fox, M. L. (1992). Dispositional affect and work-related stress. *Journal of Applied Psychology*, 77, 322-335.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-

fit measures. *Method of Psychological Research Methods of Psychological Research* 18(2), 23-74

- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevimli, F., İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış*, 5(1), 55-64
- Sığırı, Ü., Ayanoglu Ş. F. ve Gemlik, H. N. (2010). Çalışanların kişilik özellikleri ile müzakerecilik yetenekleri arasındaki ilişkinin analizi: Sigortacılık ve lojistik sektörlerinde bir araştırma, *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 2(5), 102-122
- Smith E. E., Hoeksema S. N., Fredrickson B., Loftus G.R. (2003). *Psikolojiye giriş* (14. baskı) . (Çeviren: Öncül, Ö., Ferhatoğlu, D.). Sözkesen Matbaacılık (Kitabın orijinali 2009' da yayınlandı).
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktör kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34), 196-205.
- Somer, O., Korkmaz, M., Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanteri'nin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employees locus of control. *Psychological Bulletin*, 482-497
- Spector, P.E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes and consequences*. California: Sage Publications.
- Spector, P. E. (2000). *Industrial and organizational psychology* (Second Edition). John Wiley and Sons, Inc. United States of America
- Spector, P. E. (2011). *Job satisfaction*.  
<http://shell.cas.usf.edu/~pspector/scales/jsspag.html> adresinden 28.11.2014 tarihinde alınmıştır.

- Sui Yui. P. (1994). *The perceived organizational effectiveness and job satisfaction of the teachers of international schools in Hong Kong. Hong Kong Universty.* (Yüksek lisans tezi , University of Hong Kong, 1994).
- Sun, H. Ö. (2002). *İş doyumunu üzerine bir araştırma: türkiye cumhuriyet merkez bankası banknot matbaası genel müdürlüğü.* Uzmanlık yeterlik tezi. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü. Ankara <http://www3.tcmb.gov.tr/kutuphane/TURKCE/tezler/hozlemsun.pdf> adresinden 13.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Sussman, J. M. (1980). *Personality structure and locus of control in children.* (Dissertation Presented to the Faculty of The California School of Pofessional Psychology, 1980). Berkeley. [https://books.google.com.tr/books/about/Personality\\_Structure\\_and\\_Locus\\_of\\_Contr.html?id=qOrgNwAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.tr/books/about/Personality_Structure_and_Locus_of_Contr.html?id=qOrgNwAACAAJ&redir_esc=y) adresinden 08.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Staw, B. M., Bell, N. E., and Clausen, J. A. (1986). The dispositional approach to job attitudes: A lifetime longitudinal test . *Administrative Science Quarterly* , 31 , 43753.
- Stewart, G. L., Barrick, M. R. (2004). Four lessons learned from the person-situation debate: A review and research agenda. İn B. Smith & B. Schneider (Eds.), *Personality and Organizations*, ( pp.61-87). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Şimşek, Ş., Akgeçici, T., Çelik, A. (2008), *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, 6. Baskı. Ankara: Gazi Yayınları.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; temel ilkeler ve lisrel uygulamaları.* Ankara: Ekinoks Yayınları
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı- etkili okullar.* Ankara: Pegem Yayınları.
- Şişman, M., Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Yüksel Özden. (Ed.) *İçinde Eğitim ve Okul Yönetimi.* Ankara. Pegem A Yayıncılık.



- Şişman, M. (2010). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tait, M., Padgett, M. Y., Baldwin, T. T. (1989). Job and life satisfaction: A reevaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of the data of the study . *Journal of Applied Psychology* , 74 , 5027.
- Taş, A., Önder, E. (2010). Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Personel İş Doyumuna Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(32), 17-30
- Taşcı, D., Eroğlu, E. (2007). Yöneticinin kişilik özellikleri ile kullandıkları ikna ve etkileme taktiklerinin kullanım sıklığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 533-546.
- Taşdan, M. ve Tiryaki E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 54-70.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, C. E. (1981). *The relationship of personality traits of elementary school principals to efficiency on selected administrative functions as perceived by elementary classroom teachers*. (ProQuest Dissertations & Theses Global, 1981). <http://search.proquest.com/docview/303087814?accountid=8403> adresinden 20 .12.2014 tarihinde alınmıştır.
- Tekin, A. (2012). *Yabancılaşma ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler:antalya kemer'deki beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tengilimoğlu, D., Yiğit, A. (2005). Hastanelerde liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisini belirlemeye yönelik bir alan çalışması. *Journal Of Hacettepe Health Administration*, 8(3), 370-375.
- Terzi, A. R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 3-15

- Tett, R. P., Jackson, D. N., Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
- Tezbasaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. *Türk Psikologlar Derneği*, Mersin.
- Thomson B. (1998). The Ten Commandments of Good Structural Equation Modeling Behavior: A User-Friendly, Introductory Primer on SEM. *Annual Meeting of the U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs (OSEP) Project Directors' Conference*.
- Tokat, B., Kara, H., Ülgün, N. (2007). Yöneticilerin sorun çözme yetenekleri ve kontrol odağının belirlenmesi: Dpü örneği. *Akademik Bakış*. 11, 1-11.
- Tok, T. N., Bacak, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *International Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1135-1166
- Tosun, M. (1981) *Örgütsel etkililik*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Tufan, Ö. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin kişilik özellikleri ile benimsedikleri örgüt kültürünün temel sayıltıları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Turan, S. (2007). İşini bil okuluna sahip ol. İçinde A. Açıkalin, M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Bir insan olarak okul müdürü* (ss. 81-100). Ankara: Pegem A.
- Tuzcuoğlu S. (2005). Kişilik gelişimi. Betül AYDIN (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkoğlu, E. (2007). *Türk ve Alman okul yöneticilerinin denetim odağı boyutunda farklı değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Uline C. L., Miller M. D., Moran M. (1998). School effectiveness: the underlying dimensions. *Education Administration Quarterly*, 34, 462-483
- Üngüren, E. (2011). *Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ünsal, S. B. (2005). *Yöneticilerin kişilik özelliklerinin denetim odağı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yakut, Ö. (2006). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, M., Öztürk, N., Demirbaş, E. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1 (2), 123-134.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. 8(2), 196-211.
- Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). *World Applied Sciences Journal*. 6(8), 1066-1072.
- Yeşilyaprak, B. (2004) Denetim odağı. Yıldız KUZGUN, Deniz DERYAKULU (Edt.). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. İçinde (s.43-56). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşil, R. (2010). Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri. Remzi Y.KINCAL (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yerekaban, H. B. (2007). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldızoğlu, H., Burgaz, B. (2014). The relationship between school administrators' five factor personality traits and their conflict management style preferences.

*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (H. U. Journal of Education) 29(2), 295-310*

- Yılmaz, A., Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Zorlu, A. (2009). *Çalışanların mobbing davranışı karşısındaki tutumları ile kişilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Whaley, K. W. (1989). Perceptions of school principal communication effectiveness and teacher satisfaction on the job. (Yüksek lisans tezi, 1989). [http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4116&context=etd\\_theses](http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4116&context=etd_theses) adresinden 06.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- William C. Menninger and Harry Levinson (1956) *Human understanding in industry*, Science Research Associates. Chicago, 18.

## EKLER

## EK-1: Araştırma İzin Onayı ve İlişkin Komisyon Kararı



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/2286010

05/06/2014

Konu: Tez Çalışması

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 30/04/2014 tarihli ve 88179374-1139 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi İsa YILDIRIM'ın ilgi (b) yazı ile "*Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ve Denetim Odaklarının Öğretmenlerin İş Doyumu ve Okul Etkinliği Açısından İncelenmesi*" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek çalışmayı 15/05/2014-15/06/2014 tarihleri arasında İlimiz Müdürlüğüne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulama isteği, sı ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan onay ve Komisyon kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa BASTEM  
Vali a.  
Müdür Yardımcısı

**EKİ**

- 1- Onay (1 adet)
- 2- Komisyon Kararı (1 Adet)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5'inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden, zed4-5306-3922-967e-000f kodu ile yapılabilir.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: stratejigelistimec25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Çiğdem HOPELİR Şb.Md.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/2077128  
Konu: Tez Çalışması

23/05/2014

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi.  
b) Atatürk Üniversitesi'nin 30/04/2014 tarihli ve 88179374-1139 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi İsa YILDIRIM'ın ilgi (b) yazı ile *"Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ve Denetim Odaklarının Öğretmenlerin İş Doyumu ve Okul Etkinliği Açısından İncelenmesi"* konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek çalışmayı 15/05/2014-15/06/2014 tarihleri arasında İlimiz Müdürlüğüne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulama isteği, ilgi (a) Genelge çerçevesinde Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa BASTEM  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
23/05/2014

Yüksel ARSLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakınye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

FORM 2

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İsa YILDIRIM
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi,	Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ve Denetim Odaklarının Öğretmenlerin İy. Doyumu ve Okul Etkinliği Açısından İncelenmesi
Araştırmanın konusu	İlkokul,Ortaokul ve Ortaöğretim
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Doktora
Veri toplama araçları	Okul Etkinliği Ölçeği, İy. Doyumu Ölçeği, Denetim Odaklı Ölçeği, Kişilik Özellikleri Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi * doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın adı geçen okullarda uygulanabileceğine- oybirliği ile karar verildi.</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhafiz Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

07.05.2014

Davut DAĞABAKAN

Abdullah TOKSOY

## EK-2: Prof. Dr. Wayne Hoy' un İzin E postası

Prof. Dr. Wayne HOY'a gönderilen elektronik posta;

On Jun 2, 2014, at 8:40 AM, isa yıldırım <[isayildirim@outlook.com](mailto:isayildirim@outlook.com)> wrote:

Dear WayneK. Hoy,

I am a postgraduate student at Education Management in Department of Atatürk University, Erzurum in Turkey. I want to study about School Effectiveness for my thesis. I need the School Effectiveness Index (SE-Index) in your web site. Could you permit me to use the instrument for my study and adapt in Turkish, please ? Please inform me soon Thanks!

Sayın HOY' dan alınan elektronik posta;

Re: Request Permit the Use of The School Effectiveness Index



Wayne Hoy (whoy@mac.com) Kişilere ekle 02.06.2014 ▶  
Kime: isa yıldırım ✕

Dear Isa-

You have my permission to use the School Effectiveness Index in your research. Adapt it and modify it as needed.

Good luck.

*Wayne*

**Wayne K. Hoy**  
Fawcett Professor Emeritus in  
Education Administration  
The Ohio State University  
[www.waynekhoy.com](http://www.waynekhoy.com)

7687 Pebble Creek circle, #102  
Naples, FL 34108  
Email: [whoy@mac.com](mailto:whoy@mac.com)  
Phone: 239 595 5732



### EK-3: Prof. Dr. İhsan Dağ' ın İzin E postası

Prof. Dr. İhsan DAĞ' a gönderilen elektronik posta;

RE: Rotter Denetim Odağı Ölçeği İzin Talebi

↑ ↓ ×

**From:** isa yıldırım [mailto:isayildirim@outlook.com]  
**Sent:** Wednesday, October 30, 2013 11:19 PM  
**To:** ihsandag@hacettepe.edu.tr  
**Subject:** Rotter Denetim Odağı Ölçeği İzin Talebi

Değerli Hocam;

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında öğrenim gören, tez aşamasındaki bir doktora öğrencisiyim. Dilimize çevirisini yapmış olduğunuz Rotter Denetim Odağı Ölçeğini tezimde kullanmak için izninizi talep ediyorum.

İlginize teşekkür ediyorum

Saygılarımla...

Sayın DAĞ' dan gelen elektronik posta;

RE: Rotter Denetim Odağı Ölçeği İzin Talebi

↑ ↓



**İhsan Dağ** (ihsandag@hacettepe.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 31.10.2013 [Belgeler](#)  
 Kime: 'isa yıldırım' ×

1 ek (73,4 KB)

Outlook.com Etkin Görünür



Çevrimiçi göster

[Zip olarak indir](#)

Sayın Yıldırım,

Araştırmanızda Rotter'ın İç Dış Kontrol Odağı Ölçeğini (RIDKOO) kullanabilirsiniz.

Basarılar.

**EK-4: Dr. Atilla Yelboğa' nın İzin E postası**

Dr. Atilla YELBOĞA'ya gönderilen ve Sayın YELBOĞA'dan alınan elektronik posta;

Re: JSS İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİNİ İSTEĞİ

---

Ölçeği kaynak göstermek koşuluyla akademik çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Atilla Yelboga

iPhone'umdan gönderildi.

8 Eki 2013 tarihinde 12:00 saatinde, İsa Yıldırım <[isayildirim@hotmail.com](mailto:isayildirim@hotmail.com)> şunları yazdı:

Değerli Hocam;

Dilimize uyarlamasını yapmış olduğunuz JSS iş doyumu ölçeğini doktora tezimde kullanmak için izninizi, talep ediyorum. Saygılarımla....

## EK-5: Doç. Dr Tahsin İlhan' dan Alınan İzin E postası

Doç. Dr. Tahsin İLHAN'a gönderilen elektronik posta;

SDKT Kullanımı için izin talebi



İsa yıldırım 07.12.2014  
Kime: tahsin.ilhan@gop.edu.tr

Değerli Hocam;

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi ve Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında tez aşamasında olan bir öğrenciyim. Geliştirmiş olduğunuz sıfatlara dayalı kişilik testi tezimde kullanmak istiyorum. Bu doğrultuda izninizi talep ediyorum, ilginize teşekkür ediyorum.

Saygılarımla...

İsa YILDIRIM

Sayın İLHAN'dan alınan elektronik posta;

Re: SDKT Kullanımı için izin talebi



Tahsin İlhan 08:07 Belgeler  
Kime: İsa yıldırım



1 ek (91,9 KB)

Outlook.cc



Zip olarak indir

İsa Bey istediğiniz ölçüğü gönderiyorum. Çalışmanızda kullanabilirsiniz. Sonuçlar hakkında bilgilendirirseniz sevinirim. Tezinizde başarılar dilerim.

Doç. Dr. Tahsin İlhan  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

### EK-6: Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKO)

Bu anket, toplumumuzdaki bazı önemli olayların farklı insanları etkileme biçimini bulmaya amaçlamaktadır. Lütfen kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız cümleyi (yalnız bir cümleyi ) seçiniz.

Seçiminizi yaparken, gerçekten daha doğru olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz.

Düşüncenize uygun olan seçeneğin başındaki harfi daire içerisine alınız. Bazı cümleler sizin durumunuza uygun olmayabilir. Bu durumda "onun yerinde ben olsaydım" şeklinde düşünerek seçiminizi yapınız.

Bazı maddelerde her iki cümleye de inandığınızı ya da hiçbirine inanmadığınızı düşünebilirsiniz. Böyle durumlarda kendi görüşünüz açısından gerçeğe uygun olduğuna daha çok inandığınız cümleyi seçiniz, seçim yaparken her bir cümle için bağımsız karar veriniz; önceki tercihlerinizden etkilenmeyiniz.

1. a) Ana-babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar çok problemlili oluyor.  
b) Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.
2. a) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.  
b) İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.
3. a) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.  
b) İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.
4. a) İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler.  
b) İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.
5. a) Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.  
b) Öğrencilerin çoğu, notların tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.
6. a) Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.  
b) Lider olamayan yetenekli insanlar, fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.
7. a) Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.  
b) Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.
8. a) İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar.  
b) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.
9. a) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuştumdur.  
b) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmekten daima daha iyidir.
10. a) İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.  
b) Sınav soruları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor.
11. a) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda ya hiç ya da çok küçük payı vardır.  
b) İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.
- 12- a) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.

- b) Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.
- 13- a) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.  
b) Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü bir çok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.
14. a) Hiçbir yönü iyi olmayan insanlar vardır.  
b) Herkesin iyi bir tarafı vardır.
15. a) Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.  
b) Çoğu durumda, yazı-tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz.
16. a) Kimin patron olacağı genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.  
b) İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.
17. a) Dünya meseleleri söz konusu olduğunda çoğumuz, anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır.  
b) İnsanlar, siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.
18. a) Birçok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.  
b) Aslında "şans" diye bir şey yoktur.
19. a) İnsan, hatalarını kabul edebilmelidir.  
b) Genelde en iyisi insanının hatalarını örtbas etmesidir.
20. a) Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur.  
b) Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır.
21. a) Uzun vadede yaşamımızdaki kötü şeyler, iyi şeylerle dengelenir.  
b) Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.
22. a) Yeterli çabayla, siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz.  
b) Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.
23. a) Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlayamıyorum.  
b) Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.
24. a) İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.  
b) İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.
25. a) Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissederim.  
b) Şans ya da talihin yaşamında önemli bir rol oynadığına inanmam.
26. a) İnsanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar.  
b) İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırlarsa hoşlanırlar.
27. a) Okullarda atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.  
b) Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.
28. a) Başıma ne gelmişse, kendi yaptıklarımdandır.  
b) Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.
- 29 a) Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlamıyorum.  
b) Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.

### EK-7: Jss İş Doyumu Ölçeği

<i>ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DOLDURULMASI GEREKEN JSS-İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ</i>							
<i>Sayın Katılımcı, aşağıda verilen ifadeler katılma durumuna göre; (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılmıyorum, (4) kısmen katılıyorum, (5) katılıyorum, (6) tamamen katılıyorum seçenekleri arasından seçerek işaretleyiniz.</i>		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<b>1</b>	Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
<b>2</b>	İşimde yükselme şansım çok düşüktür.	1	2	3	4	5	6
<b>3</b>	Yöneticim yaptığı işte oldukça yeterlidir.	1	2	3	4	5	6
<b>4</b>	İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim.	1	2	3	4	5	6
<b>5</b>	İşimi iyi yaptığım zaman takdir edilmekteyim.	1	2	3	4	5	6
<b>6</b>	İşyerimdeki kurallar işi hakkıyla yapmamı zorlaştırmaktadır.	1	2	3	4	5	6
<b>7</b>	Birlikte çalıştığım insanları seviyorum.	1	2	3	4	5	6
<b>8</b>	Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
<b>9</b>	İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
<b>10</b>	İşyerimde ücret artışları az oluyor.	1	2	3	4	5	6
<b>11</b>	İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor.	1	2	3	4	5	6
<b>12</b>	Yöneticim bana karşı adil değildir.	1	2	3	4	5	6
<b>13</b>	İşyerimde verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletmeler kadar iyidir.	1	2	3	4	5	6
<b>14</b>	Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
<b>15</b>	İyi bir iş yapmaya kalkıştığım da nadiren formalite, bürokrasi bana engel olur.	1	2	3	4	5	6
<b>16</b>	Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından	1	2	3	4	5	6

	dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım.						
17	İşyerimde yaptığım işlerden hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
18	Bu işyerinin hedefleri bana açık ve belirgin gelmiyor.	1	2	3	4	5	6
19	Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
20	Bu işyerindeki insanlar diğer işyerlerindeki kadar hızlı yükselmektedirler.	1	2	3	4	5	6
21	Yöneticim, çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir.	1	2	3	4	5	6
22	İşyerinde aldığımız hak ve ödenekler adildir.	1	2	3	4	5	6
23	Bu işyerinde çalışanlar çok az ödüllendiriyorlar.	1	2	3	4	5	6
24	İşyerinde yapmam gereken çok iş var.	1	2	3	4	5	6
25	İş arkadaşlarımdan hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
26	Çoğu zaman bu işyerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
27	Yaptığım işten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
28	Ücretimdeki artışlardan memnunum.	1	2	3	4	5	6
29	İşyerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var.	1	2	3	4	5	6
30	Yöneticimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6
31	Bu işyerinde çok fazla yazışma ve benzeri işlerle uğraşmak zorundayım.	1	2	3	4	5	6
32	Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum.	1	2	3	4	5	6
33	Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
34	İşyerimde çok fazla çekişme ve kavga var.	1	2	3	4	5	6
35	İşimden hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
36	Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir.	1	2	3	4	5	6

## EK-8: Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (AOEÖ)(Se İndex)

### 1-Kişisel Bilgi Formu

**Okul Türünüz:**  İlkokul  Ortaokul  Lise

**Cinsiyetiniz :**  Erkek  Kadın

**Branşınız :**  Sınıf Öğretmeni  Branş Öğretmeni

**Eğitim Durumunuz :**  Lisans  Lisansüstü

**Yaşınız :** .....

**Medeni Durumunuz:**  Bekar  Evli  Dul  Boşanmış

**Bu okuldaki hizmet yılınız: .....**

**Öğretmenlikteki hizmet yılınız:.....**

### Okul Etkililiği Ölçeği

Öğretmenler aile bilgilendirmeleri, danışma, öğüt verme, öğretme gibi etkinlikleri içeren pek çok hizmetlerin yanı sıra öğrenci öğrenmesi, yeni öğretim programı ve ders planları gibi çok çeşitli ürünler sunarlar. Her bir maddeyi cevaplarken bu hizmet ve ürünleri düşününüz ve okulunuz hakkında aşağıdaki ifadeleri kabul etme derecenizi belirleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1 Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	1	2	3	4	5	6
2 Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	1	2	3	4	5	6
3 Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	1	2	3	4	5	6
4 Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	1	2	3	4	5	6
5 Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	1	2	3	4	5	6
6 Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	1	2	3	4	5	6
7 Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5	6
8 Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	1	2	3	4	5	6



### EK-9: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

**Açıklama:** Aşağıda bireyleri tanımak için kullanılan sıfat çiftleri verilmektedir. Sizden istenen, her bir sıfat çiftini okuyarak size uygunluk derecesine karar vermenizdir. Her sıfat çifti için bir tek daireyi doldurunuz. Doğru cevap yoktur, size uygun cevap vardır. Bunu dikkate alarak cevaplamaya çalışınız. Cevaplarınızı aşağıdaki örneklere göre belirtiniz.

	Çok uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Ne uygun, ne uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	
İçedönük	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dışadönük
İçedönük	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Dışadönük
İçedönük	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dışadönük

Bu örneklerde,

- örnek kişi kendini oldukça içedönük olarak görmektedir,
- örnek ise kişi kendini çok dışadönük olarak görmektedir,
- örnek ise kişi bu boyutlarda kararsızdır veya her iki sıfatı da kendine uzak veya yakın görmektedir, anlamına gelmektedir.

		Çok uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Ne uygun, ne uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	
1	Sakin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinirli
2	Yalnızlığı tercih eden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sosyal (topluluğu seven)
3	Sanata ilgisiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sanata ilgili
4	Kindar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Affedici
5	Düzensiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Düzenli
6	Sabırlı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sabırsız
7	Silik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Atak
8	Hayal gücü zayıf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hayal gücü kuvvetli
9	(Başkalarına) kayıtsız	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Yardımsız
10	Sorumsuz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sorumluluk sahibi

## ÖZGEÇMİŞ

1976 Erzurum Merkez doğumlu olan araştırmacı, 5 yıl süren ilkokulu 1983–1988 yılları arasında Erzurum Merkez Celal Akın İlkokulu'nda, ortaokulu 1988–1991 yılları arasında Erzurum Merkez Gazi Ahmet Muhtar Paşa Orta Okulu'nda, orta öğrenimini 1991–1994 yılları arasında Erzurum Merkez Atatürk Endüstri ve Meslek Lisesi Elektronik Bölümü'nde tamamladı. 1994 yılında, lisans öğrenimini tamamlamak için girdiği Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü' nü 1998 yılında başarıyla tamamlayarak mezun oldu. 1998 yılında Mardin İli'ne bağlı Nusaybin İlçesi'nin Girmeli Beldesi'nde Girmeli İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak meslek hayatına başladı. Kasım 2002'de Erzurum Pasinler İlçesi'nde Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu'na tayin olunarak, bu okulda iki yıla yakın bir zaman çalıştıktan sonra, Eylül 2004 yılında alan değiştirdi ve rehber öğretmen kadrosuyla Erzurum Merkez Palandöken İlköğretim Okulu'nda göreve başladı. 2012-13 yılları arasında Vali Hafızpaşa İlkokulu' nda çalıştıktan sonra 2014 yılında Aliya İzzetbegoviç İmam Hatip Orta Okulu'nda rehber öğretmen olarak çalışmaya başladı. Araştırmacı halen aynı okulda rehber öğretmen olarak çalışmaya devam etmektedir.