



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Analyzing the Schools' Organizational Effectiveness Based on the Perceptual Effect of Professional Workload on Teaching Performance

Kamil Yıldırım
Seda Şahan Özer

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.847140

Received: 26.12.2020

Revised: 31.03.2021

Accepted: 23.05.2021

Keywords:

Professional Workload,
Organizational Effectiveness,
Teaching Performance
Mixed Method

Abstract

Teaching is the main activity of a school. If the teacher's teaching performance is negatively affected by other professional tasks, then that weakens the school's organizational efficiency. Based on this premise, the null hypothesis of "H₀: Schools have not organizational efficiency" was tested. In frame of the exploratory sequential design of mixed-method, the data were collected from three working groups (N₁=10, N₂=88, N₃=5) selected by purposeful sampling, in the city centre of Aksaray province, Turkey in the term of March-June 2018. The quantitative data and the qualitative data were analysed by the descriptive statistics and the content analysis, respectively. The study found out that teachers have an average 774 hours professional workload in a year, of which 167 hours (22 %) belonged to non-teaching professional workload. Because the total magnitude of the perceptual effect of the professional workload on teaching performance was computed as positive 217.8, H₀ was declined. Thus, the study concluded that the professional workload has no negative effect on teachers' teaching performance in the classroom on the contrary to the prevalent suggestion of prior studies carried out in different contexts. We concluded that the workload supporting teaching job in the schools should be increased.

Mesleki İş Yükünün Öğretim Performansı Üzerindeki Algısal Etkisi Temelinde Okulların Örgütsel Etkililiğinin İncelenmesi

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.847140

Yükleme: 26.12.2020

Düzelme: 31.03.2021

Kabul: 23.05.2021

Anahtar Kelimeler:

Mesleki İş Yükü,
Örgütsel Etkililik,
Öğretim Performansı
Karma Yöntem

Öz

Bir okulun temel faaliyeti öğretimdir. Eğer öğretmenin öğretim performansını, diğer mesleki işleri olumsuz etkiliyorsa bu durum okulun örgütsel etkililiğini zayıflatır. Bu öncül temelinde "H₀: Okullar, örgütsel etkililiğe sahip değildir" hipotezi test edilmiştir. Karma yöntemin 'keşfedici sıralı deseni' çerçevesinde, 2018 yılı Mart-Haziran döneminde Aksaray ili şehir merkezinde kasıtlı örnekleme ile belirlenen üç ayrı çalışma grubundan (N₁=10, N₂=88, N₃=5) veriler elde edilmiştir. Nicel ve nitel veri analizinde sırasıyla tanımlayıcı istatistikler ve içerik analizi kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin birleştirilmesinde kuramsal birleştirme tekniği uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yılda ortalama 774 saat iş yüküne sahip olduğu ve bunun 167 saatini (% 22) öğretim dışı iş yükünün oluşturduğu belirlenmiştir. Mesleki iş yükünün öğretim performansı üzerindeki algısal etki büyüklüğü pozitif yönde 217.8 hesaplandığı için H₀ hipotezi reddedilmiştir. Böylece farklı bağlamlarda gerçekleştirilen önceki çalışmalarda işaret edilen tersine mesleki iş yükünün öğretmenlerin sınıftaki öğretim performansını negatif yönde etkilemediği saptanmıştır. Çalışmada, okullarda öğretimi destekleyici iş yükünün artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumlu Yazar : Kamil YILDIRIM, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Türkiye, kamilyildirim@aksaray.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5212-3905

Seda ŞAHAN ÖZER, Uzman Öğretmen, Çardak Ortaokulu, Nevşehir, Türkiye, seda_sahan_90@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7820-1414

Bu çalışmada, Seda Şahan Özer tarafından yapılan "Öğretmenlerin öğretim dışı iş yüklerinin algılanan öğretim performansı üzerindeki etkileri" adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanılmıştır.

Atf için: Yıldırım, K. & Şahan Özer, S. (2021). Mesleki iş yükünün öğretim performansı üzerindeki algısal etkisi temelinde okulların örgütsel etkililiğinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1311-1357.

Giriş

Öğretmenlik mesleği, öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olmayı gerektirdiğinden enerjik ve dinamik bir alandır. Öğrencilerin giderek çeşitlenen farklı özelliklerine ve ihtiyaçlarına karşılık verebilmek ve öğretim yapmak sınırlı zaman diliminde öğretmenlerin uzmanlığını kullanmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin uzmanlığı öğretim yapmak üzerine olmakla birlikte onlar okulda yalnızca öğretim işi yapmazlar. Öğretmenlerin işleri arasında öğretim dışı işler de bulunmaktadır. Dosya ve defterleri işleme, toplantılara katılma, törenleri düzenleme, komisyon üyeliği, nöbet tutma, anne-babalarla görüşme, okul yönetiminin istediği yönetsel işleri yapmak gibi zamanı ve enerjiyi tüketen çok çeşitli işler bulunmaktadır.

Üst düzey uzmanlık gerektiren öğretim işinin etkili şekilde yapılması aynı zamanda okul için *örgütsel etkililik göstergesidir*. Etkili okulların ayırt edici özelliklerinden biri öğrencinin öğrenmesine harcanan zamanın fazla olmasıdır (Balci, 2007; Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu ve Easton, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2012; Marzano, 2003; OECD, 2019). Bir okulda öğretmenin sınıftaki öğretim performansını, sınıf dışındaki diğer mesleki işleri olumsuz etkiliyorsa bu durum okulun örgütsel etkililiğini zayıflatır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim işi ile öğretim dışı mesleki işleri arasındaki etkileşimin incelenerek ihtiyaç duyulması halinde düzenlemelerin yapılması yönetimin sorumluluk alanındadır.

Hem uluslararası hem de ulusal düzeyli araştırma sonuçları Türkiye’de eğitim kalitesinin düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir (OECD, 2019; TEDMEM, 2019b; TEDMEM, 2020). Bu durum öğretim aracılığıyla hedeflenen becerilerin öğrencilere tam olarak kazandırılmadığı anlamına gelmektedir. Öğretimin etkili olamamasının çeşitli sebepleri arasında iş yükü dağılımı ve meslek dışı iş sorunları belirtilmektedir (Apple ve Jungck, 1986). Bu iddiayı destekleyici farklı bağlamlarda çalışmalar bulunmaktadır (Forrester, 2005; Kim, 2019). Ulusal düzeyde böyle bir çalışmaya henüz erişilemediğinden mevcut bağlamsal koşullarda öğretmen iş yükü dağılımı ve bunun öğretim performansı üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma boşluğu mevcuttur. Teorinin farklı bağlamlarda da test edilmesi uluslararası literatüre katkı yapabilecektir. Aynı zamanda örgütsel etkililik açısından öğretim ve öğretim dışı işler arasındaki etkileşimin incelenmesi uygulamaya dönük geliştirici girişimlere kanıt temelli karar fırsatı verebilir. Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin mesleki işleri arasındaki etkileşim temelinde okulların örgütsel etkililiğini incelemektir.

İş yükü kavramı yasal, olgusal, nicel ve nitel boyutta ele alınabilmektedir. Yasal iş yükü (statutory workload) yasal belgelerde tanımlanan iş süresini açıklamaktadır. Olgusal iş yükü (actual workload) ise belirli bir zaman diliminde örneğin bir yıl içinde belirli bir işi yapmak için harcanan gerçek süreyi ifade etmektedir (Ingvarson ve diğerleri, 2005). Nicel boyutta iş yükü, bir işin yapılma sıklığı ve bu işin yapılması için harcanan sürenin bir fonksiyonu olarak bulunur (Astuti ve Navi, 2018). Nitel boyutta ise bu işin gerçekleştirilmesine ilişkin algı ölçülmektedir (Oron-Gilad, Szalma,

Stafford ve Hancock., 2008). İş yükünün nicel ve nitel boyutlarının birlikte kullanılması halinde *yoğunluk, zorluk, kalite* gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin bir öğretmenin nöbet işi için üstlendiği teorik iş yükü hesaplanabilir. Her bir nöbet işinin günlük 80-100 dakika sürdüğü temel alınrsa, haftada iki kez nöbet tutan bir öğretmen ortalama 3 saatini öğretim dışı bir iş için harcamış olur. Yıl içinde 30 hafta bu işi yaptığı varsayılırsa yılda 90 saatini nöbet işi için harcar. Nöbet tutmanın yarattığı etki ve fiziksel ya da duygusal enerji tüketimi öğretmenin algısına dayalı belirlenebilir. Öğretmenin yaptığı başka işler için de benzeri bir hesaplama ile iş yükü ve etkileri ortaya konulabilir. Elloy ve Smith (2003) işin süresine ek olarak işe ilişkin çalışanın algısını da dikkate almayı önermişlerdir. Fakat öğretmenlerin iş yüküne ilişkin çalışmalarda ağırlıklı olarak “mesleki faaliyetleri gerçekleştirmek için harcanan zaman miktarı” iş yükü karşılığında kullanılmaktadır (Atkins, 2003; Condley, 1972; Forrester, 2005; Göksoy ve Karaokur Akdağ, 2014; Johari, Tan, ve Zulkarnain, 2018; Karaokur Akdağ, 2013; Keleş Ay, 2010; Kim, 2019). Maslach ve Leiter (1979)’a göre iş yükü belirli bir zamanda istenilen niteliğe uygun yapılan iş miktarıdır. Bu durum çalışan açısından zaman ve enerji tüketimi anlamı taşıırken örgüt açısından hizmet veya ürünün kalitesini ifade eder.

Öğretmenlerin iş yükü çok sayıda değişkene bağlıdır. Tam zamanlı kadrolu öğretmen ile sözleşmeli ve kısa süreli görevlendirme ile çalışan öğretmenlerin iş yükleri birbirinden farklıdır. Ayrıca öğretmenin branşı iş yükünü etkileyen bir değişkendir. Örneğin, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ders yapılan her gün okula gelirken diğer branş öğretmenleri derslerinin olduğu günler okula gelmektedir. Benzer şekilde öğretmenin görev yaptığı kademe, okulun türü (devlet-özel) ve okulun izlediği program (mesleki, mesleki-teknik ya da genel) öğretmenin iş yükü üzerinde etkili olabilecek faktörlerdir. Sınıf mevcudu, öğrencilerin nitelikleri, okuldaki öğretmen sayısı, bir ders saati süresi, okul yılının gün olarak süresi de öğretmenlerin iş yükünü etkilemektedir (Atkins, 2003; Newhook, 2012).

Öğretmenlerin yıllık çalışma süresinden tatiller çıkartıldığında okulda geçirilen süre kalır. Okulun açık olduğu süre içinde sınıfa girip öğretim yapılan süre ve sınıf dışında öğretim dışı süre bulunur. Sınıf içinde bir ders saatinde öğrencileri derse hazır hale getirme, öğretim yapma ve ders defteri doldurma gibi yönetsel işler gerçekleştirilir. Bir ders saati içindeki bu alt işlerin hepsi öğretmenin *öğretim iş yükünü* oluşturur. Öte yandan *öğretim dışı mesleki iş yükü* ise sınıf dışında doğrudan öğretim faaliyeti yapılmaksızın gerçekleştirilen mesleki işleri ifade eder. Bunlar arasında nöbet tutma, ders planlama, materyal hazırlama, öğrenci bilgilerini e-okula işleme, meslektaşlarla görüşme, toplantılara katılma, mesleki gelişim faaliyeti gerçekleştirme, anne-babalarla iletişim vb. yapılmaktadır (Göksoy ve Karaokur Akdağ, 2014; Karaokur Akdağ, 2013; Keleş Ay, 2010; OECD, 2018; Öztürk, 2019; Şahan Özer, 2019). Bunlardan bazıları öğretmenin sınıftaki öğretim performansını destekleyici (örn. öğrenci çalışmalarını kontrol ve dönüt verme) bazıları ise (örn. nöbet tutma) zayıflatıcı etki yapabilir. Bu nedenle öğretim dışı mesleki iş yükü kendi içinde ayrıca sınıflandırılmalıdır. Bununla birlikte bazı işler okul dışında hatta öğretmenin dinlenme süresi içinde

yapılabilmektedir (Kim, 2019). Ayrıca okul dışında öğretimin devamı ve destekleyicisi niteliğinde ziyaretler, geziler, konferanslar gerçekleştirilebilmektedir. Öğretmenlerin öğretim dışı iş yükünün günümüze yaklaştıkça arttığı bildirilmektedir (Deakin, James, Tickner ve Tidswell, 2010; Easthope ve Easthope, 2000; Emery, 2018; Göksoy ve Karaokur Akdağ, 2014; Johari, ve diğerleri, 2018; Kim, 2019; Newhook, 2012; OECD, 2020; TEDMEM, 2019a).

Literatürde öğretmenlerin işyükü üzerine yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretim işyükü miktarı (teaching load), bu miktarı etkileyen etkenler, öğretmenlerin memnuniyeti, tükenmişliği ya da işi bırakma eğilimleriyle ilişkisi gibi konular ele alınmıştır (Atkins, 2003; Easthope ve Esthope, 2000; Öztürk, 2019). Literatürde öğretmenlerin iş yüküne odaklı çalışmalar arasında iş yükünün çalışanların performansı üzerinde etkisi olmadığına işaret eden az sayıda çalışmaya (Johari ve diğerleri, 2018; Tuncer, 2019) karşın etkisini gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur (Easthope ve Easthope, 2000; Emery, 2005; Ingvarson ve diğerleri, 2005; Kim, 2019; Newhook, 2012). Sheppard (2008) Amerika-Columbia'da ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde devlet okullarında görevli öğretmenlerin haftalık ortalama toplam iş yükünü 58 saat olarak bulmuştur. Yeni Zelandalı öğretmenlerin haftalık ortalama toplam iş yükü ise 45 saattir ve bunun 22 saati sınıftaki öğretime harcanmaktadır. İş yükü arttıkça öğretim kalitesi düşmekte, meslektaşlar arası yardımlaşma azalmakta ve memnuniyet algısı düşmektedir (Ingvarson, ve diğerleri, 2005). OECD TALIS 2018 (OECD, 2019) araştırmasına göre ortaokul kademesinde haftalık ortalama toplam iş yükü yaklaşık 39 saattir. Bir başka OECD çalışmasında 24 ülkede öğretmenlerin toplam çalışma süresinin %44'ünü öğretim iş yükü oluştururken geri kalan kısım öğretim dışı iş yükü oluşturmaktadır (OECD, 2018). Newhook (2012)'a göre öğretmenlerin ağır mesleki iş yükü içinde planlama, değerlendirme, özel gereksinimli öğrencilerin işleri ve evrak işleri en yoğunlukla yapılan işlerdir. Emery (2018) karma yöntemle öğretim dışı iş yükündeki yoğunlaşmaya ilişkin öğretmenlerin algısını ve bu iş yükünün onların iş yaşamı üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin öğretim dışı iş yükündeki yoğunlaşmanın anlamlı olduğu ve onların çalışma hayatını negatif etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Easthope ve Easthope (2000) değişen politik yaklaşımlarla artan iş yüküne tepki olarak öğretmenlerin performanslarını ve adanmışlıklarını (decreasing commitment) düşürdüklerini tespit etmiştir. Politik yaklaşımların iş yükü yapısında değişime yol açarak mesleki nitelikleri değiştirdiği iddia edilmiştir. Apple ve Jungck (1986) politik girişimlerin pazar işleyişini okula uygulayarak çocuğun bütünsel gelişimi yerine öğretmenlerin performans ölçümü temelinde etkililik-verimlilik hedeflerine ulaşmaya çalışıldığını iddia etmişlerdir. Forrester (2005) öğretmenin işlerini performans işleri (öğretim faaliyetleri) ve öğrenci bakım işleri olarak ayırmıştır. Bu işlerden birine ağırlık verildiğinde diğerinin arka plana itildiğini iddia etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin "performans" ve "bakım" işleri arasında ilkine yönelik hükümetin politik yönelimi sebebiyle bir dengesizlik yaratıldığı sonucuna ulaşmıştır. Performans değerlendirme uygulamalarıyla öğretmenlerin yapageldikleri çocuklara bakım işinin geri plana itildiğini böylece eğitimin genel amaçlarının zarar gördüğünü belirtmiştir. Bu dengesizliğin

temel kaynağının eğitim politikaları ve bu politikaların zuhur ettiği kamu yönetimi yaklaşımları olduğunu belirtmiştir. Göksoy ve Karaokur Akdağ (2014) öğretmenlerin öğretim dışı işleri anlamsız (puzzled) ve tüketici (fatiguing) olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Deakin, James, Tickner ve Tidswell (2010) öğretmenlerin öğretim dışı mesleki işlerin üzerlerinden alınarak öğretim işiyle daha çok ilgilenmek istediklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde öğretim dışı mesleki iş yükü arttıkça öğretmenin öğretime harcayacağı dikkat, özen, enerji ve duygusal sermayesinin olumsuz etkileneceği belirtilmiştir (Chen, 2016; Töremen ve Çankaya, 2008). Kim (2019) öğretmenlerin yönetsel işlerden kaynaklı iş yükünün onların öğretimi planlama ve öğrenci ödevlerini kontrol etme süresinden çaldığı sonucuna ulaşmıştır. Güney Koreli öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada politik düzenlemelerle öğretmenler üzerindeki yönetsel ve bürokratik iş yükünün çeşitlenerek arttığı vurgulanmıştır. Bu durumda öğretmenler ya daha yoğun çalışacaklar ya da öğretim zamanından keseceklerdir. Herhangi bir tercihin maliyeti fırsat maliyeti olarak incelenmiştir. Bunun bir adım ötesi yapılan tercihin gelecekteki tercihleri ve sonuçları da şekillendirmesidir. Öğretimden kesintiye gitmek öğrenci öğrenmesini sınırlandıracak ve buna bağlı gelecekteki diğer sonuçlar bundan nasibini alacaktır. Çok sayıda ülkenin katılımı ile gerçekleştirilen OECD TALIS araştırmasında 2008-2018 arasında fiili öğretime ayrılan sürede azalma görülürken idari işlere ayrılan sürede artma belirlenmiştir (OECD, 2019; TEDMEM, 2019a).

Literatürdeki çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ulusal düzeyli çalışmalarla başka ülkelerdeki çalışmaların sonuçları arasında farklılıklar belirlenmektedir. Öğretmenlerin iş yükü üzerine ulusal düzeyli çalışmaların sonuçlarında kafa karıştırıcı bir durum bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin iş yükünün fazla olduğu ve sorun olarak görüldüğü ve bu durumun olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetin, 2013; Esen, Temel ve Demir, 2017). Öte yandan öğretmenlerin iş yükünün ağır olmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır (Karaokur Akdağ, 2013; Keleş Ay, 2010; Öztürk, 2019; Şahan Özer, 2019). Uluslararası çalışmalarda ise öğretmenlerin iş yükünün öğretim performansını olumsuz etkilediğine ve politik müdahalelerle öğretim dışı iş yükünün çeşitlenerek arttığına işaret edilmiştir (Deakin ve diğerleri 2010; Easthope ve Easthope, 2000; Emery, 2018; Newhook, 2012; Kim, 2019). Literatüre dayalı olarak öğretim dışı iş yükünün öğretim performansını olumsuz etkilediği; bu temelde okulların örgütsel etkililiğinin zayıfladığı öncülü belirmektedir. Öte yandan ulusal ve uluslararası düzeyde öğretmenlerin iş yükü odaklı çalışmalarda, iş yükünü oluşturan işlerin kendi içinde hangi etkilere yol açtığı çalışılmayı beklemektedir. Öğretim iş yükü, öğretim performansını etkilediği gibi öğretim dışı iş yükü de öğretim performansını etkileyebilir. "Öğretim performansı, öğretmenin iş yükünden nasıl etkilenmektedir?" sorusu yöneltilebilir. Öğretim dışı işler arasında hangi işlerin nasıl bir etki yarattığı henüz tam olarak bilinmemektedir. Örneğin öğrencilerin ödevlerinin kontrolü ile nöbet tutulması öğretmenin öğretim performansını farklı şekilde etkilemesi beklenir. Türkiye bağlamında, öğretmenlerin mesleki iş

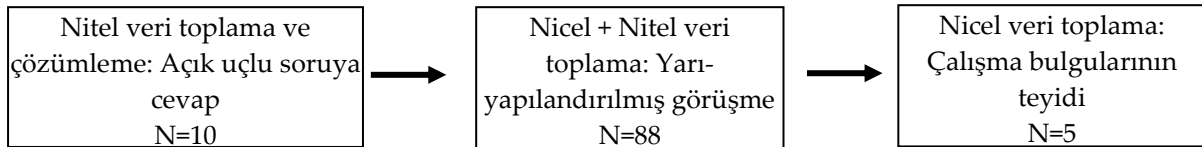
yükünün alt kategorilerinin öğretim performansı üzerindeki etkisinin çalışılması hem uygulamaya hem de uluslararası araştırma birikimine katkı sağlayabilir.

Amaç ve Alt Amaçlar

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin mesleki iş yükünün onların öğretim performansı üzerindeki etkisi temelinde okulların örgütsel etkililiğini değerlendirmektir. Bu çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir: *i)* Öğretmenlerin öğretim yılı içinde yaptıkları mesleki işleri betimlemek, *ii)* Öğretim dışı mesleki iş yükünü (ÖDMİY) betimlemek, *iii)* ÖDMİY'in öğretim performansı üzerindeki algısal etkisini betimlemek, *iv)* Öğretmenlerin mesleki iş yükünü alt gruplarına göre sınıflandırarak incelemek *v)* Öğretmenlerin mesleki iş yükünün öğretim performansı üzerindeki etkisine ilişkin algı temelinde okulların *örgütsel etkililiğini* değerlendirmektir. Bu çalışmada “H₀: Okullar, örgütsel etkililiğe sahip değildir” hipotezi test edilmektedir. Bu durumun operasyonel ifadesi “*Öğretim iş yükünün öğretim performansı üzerindeki etki büyüklüğü negatif bir değer alır*” şeklindedir.

Yöntem

İş yükü kavramı nicel ve nitel boyutlu bir kavram olduğundan karma yöntem ile çalışılmasının daha geçerli sonuçlar üretebileceği değerlendirilmiştir. Bu çalışmada karma yöntemin ‘*keşfedici sıralı deseni*’ kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu desene uygun model Şekil 1’de gösterilmektedir. Araştırma modeline göre önce öğretmenlerin okulda hangi mesleki işleri yaptıkları belirlenmiştir. Ardından bu işler için ne kadar süre harcadıkları ve işlerin öğretim performansı üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Son aşamada, ulaşılan sonuçlar çalışmanın hiçbir sürecinde yer almamış bağımsız katılımcıların görüşlerine sunulmuştur.

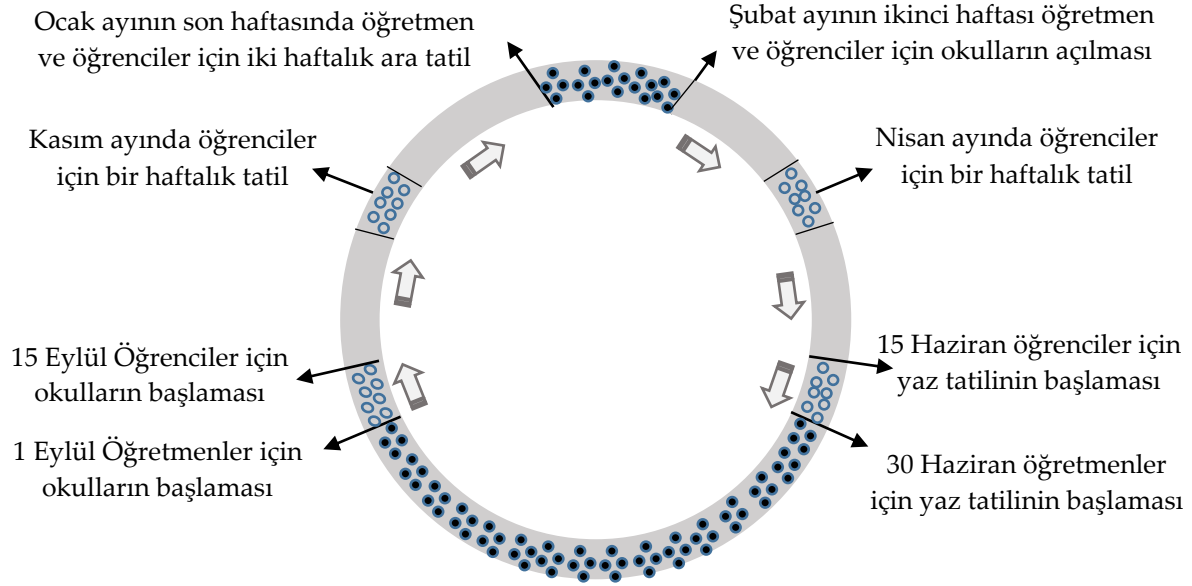


Şekil 1. Araştırmanın modeli

Bağlam

Genç bir öğretmen işgücüne sahip olan Türkiye yıllardır düşük eğitim kalitesi sorununu yaşamaktadır (OECD, 2019; TEDMEM, 2020). Okuldaki öğretimin kalitesini iyileştirmenin bu sorunun çözümüne yardımcı olabileceği inancıyla reform girişimleri yaşanmıştır. Fakat bu reform girişimleri amaçlarına tam erişememiştir (Çelik, 2012; Özyılmaz, 2017). Öğretmenlerin performans temelli değerlendirilmesi girişimi ise sonuçsuz kalmıştır (TEDMEM, 2019b). Mesleki gelişimin ve rehberliğin etkili işlemediği söylenebilir (Yıldırım, 2018). Devlet okullarındaki eğitimin kalitesini artırmak amacıyla öğrencilere telafi, yetiştirme, destekleme niteliğinde ek eğitim-öğretimler verilmektedir.

Ayrıca sınavlara odaklı hazırlık niteliğinde özel dersler de verilmektedir (TEDMEM, 2019b). Nitelik yönü sorunlu olan öğretim boyutunun nicelik yönü de sorunlu görünmektedir. Şekil 2, Türkiye’de bir okul yılı içinde yasal ve nicel olarak öğretime ve tatile ayrılan süreleri göstermektedir. Yasal öğretim süresi en az 180 iş günüdür. Öğretmenler, 35 hafta sınıfa girip öğretim yapmaktadır. Okullarda haftalık yasal öğretim süresi ilkokulda 30 ders saati, ortaokulda 35 ders saati ve liselerde 40 ders saatidir. Mesleki okullarda haftalık ders saati sayısı değişebilmektedir. Türkiye’de bir ders saati süresi ise 40 dakikadır. (European Commission, 2018).



Şekil 2. Türkiye’de örgün öğretimde öğretmenlerin çalışma ve tatil süreleri

Uluslararası ortalamalarla karşılaştırıldığında Türkiye’de öğretime ayrılan süre ile öğretimi destekleyici faaliyetlere harcanacak sürenin artırılması gerektiği görülmektedir. Örneğin ilkokul, Ortaokul ve lise kademelerinde öğretim için yıllık ortalama 576 saat harcanırken OECD ortalaması 715 saattir (OECD, 2018). OECD TALIS 2018 araştırmasında ise ortaokul düzeyinde öğretmenlerin yıllık ortalama iş yükü OECD ülkeleri geneli için 913 saat iken Türkiye’de 843 saattir. OECD genelinde öğretmenler, bir haftanın ortalama 38.8 saatini meslekleriyle ilgili çalışmalara ayırmakta iken Türkiye’de bu süre 31.6 saattir. OECD genelinde öğretmenler planlama ve derse hazırlık için haftada ortalama 6.5 saat harcamaktadır. Türkiye için bu süre 3.5 saattir. Türkiye, öğrenci çalışmalarını kontrol, düzeltme ve not verme için öğretmenlerin en az zaman ayırdığı ülkedir (2.3 saat). Ayrıca, Türkiye’de öğretmenler 1.9 saat ile meslektaşları ile en az takım çalışması ve diyalogda bulunan öğretmenlerdir (EURYDICE, 2018; OECD, 2020; TEDMEM, 2019a).

Çalışma Grupları

Öğretmenlerin iş yükünün öğretim kademesi, branş, okuldaki öğretmen sayısı gibi değişkenlerden etkilendiği bildirildiği için çalışmanın geçerliğini destekleyici yönde katılımcı özelliklerini kontrol edebilmeye yönelik amaçlı örnekleme (purposeful sampling) ile belirlenen ve çalışmaya gönüllü katılanlardan (convenience sampling) çalışma grupları oluşturulmuştur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Çalışma grupları, 2018 yılı Mart-Haziran döneminde Aksaray ilindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan ve aktif olarak derse giren öğretmenleri içermiştir. Öğretmenlerin iş yükü açısından çok daha farklı özelliklere sahip özel okullar ve özel eğitim okulları çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışmanın modeli gereğince üç farklı çalışma grubundan ($N_1=10$, $N_2=88$, $N_3=5$) veriler toplanmıştır. İlk çalışma grubundaki öğretmenlerden altısı kadın öğretmendi. Dördü köyde çalışmaktaydı. Öğretmenlerden beşi oldukça deneyimli iken ikisi görevlerinin henüz ilk yılındaydılar. İkinci çalışma grubunda 48 kadın öğretmen varken % 40'ı oldukça deneyimli (16 yıl ve üstü) ve % 25'i ilk beş yılındaydı. Katılımcıların 17'si ilkokul kademesinde görev yaparken 43 öğretmen ortaokulda ve 28 öğretmen ortaöğretim kademesinde çalışmaktaydı. Aynı kurumda çalışma süresi açısından katılımcıların % 20'si ilk yılını çalışmakta; yaklaşık % 25'i ise altı yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapmaktaydı. Branş dağılımına bakıldığında dil-sosyal branşından olanlar % 35.2; matematik-fen branşı % 30.7 ve sınıf öğretmenleri ise % 18.2 oranlarıyla temsil edilmiştir. Okulların büyüklüğü öğretmen sayısına göre belirlenmiştir. Katılımcıların % 20.5'i çok büyük okullarda (45 ve üstü sayıda öğretmenin çalıştığı) görev yapmaktaydı. % 43.2'si büyük okullarda (30-44) çalışırken % 8'i küçük okullarda (15'ten az) görev yapmaktaydı. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerdeki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylere göre dağılımı incelendiğinde % 30.7'si alt sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerle çalışırken % 67'si orta sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilere ders vermekteydi. Çalışmanın sonuçlarının geçerliğini kontrol etmek amacıyla oluşturulan üçüncü grup ise beş öğretmeni içermiştir. Bunlardan üçü kadın öğretmen iken ikisi köyde görev yapmaktaydı. Bir öğretmen mesleğinin ilk yılında; üçü ise oldukça deneyimli öğretmenlerdi.

Veri Toplama Araç ve Süreci

Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları aşamalı şekilde oluşturulmuştur. Başlangıçta okulda hangi işlerin yapıldığını öğrenmek için 10 öğretmenden görüş alınmıştır. Bunun için açık uçlu bir sorunun (*Bir öğretim yılı içinde okulda ve okul dışında mesleğinizle ilgili hangi işleri yapmaktasınız?*) yer aldığı yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda demografik soru kısmı ile etik kısım da yer almıştır. Etik kısım araştırma hakkında bilgi, gönüllü katılım, araştırmadan çekilme ve etik ilkeleri içermiştir. Etik kısım ve demografik bilgi kısmı diğer görüşme formlarında da kullanılmıştır.

İlk aşamada elde edilen veriler temel alınarak her bir işin sıklığı, süresi ve öğretim performansına etkisini ölçmeyi hedefleyen nicel ve nitel soruları içeren ikinci bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Bu veri toplama aracının içerik geçerliği (content-related validity) uzman görüşleri (three academicians with PhD in educational sciences) ve literatürde benzeri çalışmalarda (Atkins, 2003; Göksoy ve Karaokur Akdağ, 2014; Ingvarson, ve diğerleri, 2005) kullanılan ölçme araçlarındaki içerik (criterion-related validity) dikkate alınarak sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda “okulların tamirati” mesleki bir iş olmadığı gerekçesiyle listeden çıkartılmıştır.

Öğretim iş yükü kapsamında biri açık uçlu üç soru sorulmuştur. “Halen görevli olduğunuz okulda haftalık kaç ders saati derse girmektesiniz?” sorusuna açık uçlu cevap istenmiştir. İkinci ve üçüncü sorular Likert tipi kapalı uçlu sorulardır (Öğretim yükünüzün öğretim performansınızı nasıl etkiliyor? -1: olumsuz, 0: etkilemiyor, 1: olumlu) ve (Öğretim yükünüzün öğretim performansınızı ne derece etkiliyor? 0: Etkilemiyor, 1: Az etkiliyor, 2: Orta derecede etkiliyor, 3: Çok etkiliyor). Öğretim dışı mesleki iş yüküne ilişkin veriler ise Tablo 1 ile örneği verilen araç ile saptanmıştır. Bu kısımda öğretim dışı mesleki işin yapılma sıklığı (A), yapılma süresi (B), öğretim performansına etki yönü (C) ve etki derecesi (D) öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretim dışı mesleki işlerin öğretim performansına etkisine ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini saptamaya yönelik açık uçlu bir soru yer almıştır. Ölçme aracının pilot uygulaması araştırma sürecinde yer almayan Aksaray ili şehir merkezindeki ilköğretim ortaokul ve lise kademesinde farklı okullardan tesadüfi seçilen üçer öğretmen üzerinde denenmiştir. Pilot uygulamada katılımcılar öğretim dışı mesleki işler arasında “öğrenci devamsızlık durumunun e-okula işlenmesi”, “veli ziyareti”, “öğrencilere süt-üzüm gibi gıdaların dağıtılması” ve “okul meclisi” işlerinin de eklenmesi uyarısında bulunmuşlardır. Bu işler de eklenerek ölçme aracı düzenlenmiş ve asıl uygulamada kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğretim dışı mesleki işlere ilişkin iş yükü ve öğretim performansına etkisi verilerini toplama aracı

	İş yükü		Öğretim performansına etkisi	
	A. İşin yapılma sıklığı	B. İş için harcanan süre	C. Etki Yönü	D. Etki derecesi
Öğretim dışı mesleki işler	0 Hiç	1 Yılda birkaç (1-3) kez yılda ortalama 2 defa	1 Olumsuz yönde etkisi var.	1 Olumlu yönde etkisi var.
	2 Dönemde birkaç kez, yılda ortalama 4 defa	2 31-60 dakika arası ortalama 45 dakika	0 Etkisi yok.	0 Etkisi yok.
	3 Ayda birkaç kez, yılda ortalama 16 defa	3 61-90 dakika arası ortalama 75 dakika	1 Az etkiliyor.	1 Az etkiliyor.
	4 Haftada birkaç kez, yılda ortalama 32 defa	4 91-120 dakika arası ortalama 105 dakika	2 Orta derecede etkiliyor.	2 Orta derecede etkiliyor.
	5 Her gün veya yılda 180 defa	5 120 dakikadan fazla ortalama 135 dakika	3 Çok etkiliyor.	3 Çok etkiliyor.
Nöbet tutma	1 0-30 dakika arası ortalama 15 dakika			
...	2 31-60 dakika arası ortalama 45 dakika			
	3 61-90 dakika arası ortalama 75 dakika			
	4 91-120 dakika arası ortalama 105 dakika			
	5 120 dakikadan fazla ortalama 135 dakika			

Son aşamada çalışmada elde edilen sonuçlar maddeleştirilerek bunların okullar için geçerli olup olmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Her bir madde için kapalı uçlu ve açık uçlu cevap seçenekleri düzenlenmiştir (i) uygundur, (ii) uygun değildir, (iii) eğer uygun değil ise nedenini açıklayınız).

Veri toplama süreci, 2018 yılı Mart-Haziran döneminde katılımcıların tercihleri dikkate alınarak okul ortamları dışında yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacılar yönlendiricilikten kaçınarak görüşülen kişinin deneyimlerini ve görüşlerini yansız şekilde kaydetme tutumu sergilemişlerdir. Her görüşme için biri katılımcıda diğer ikisi araştırmacılarda olmak üzere üç form kullanılmıştır. Formu katılımcının yazarak doldurduğu durumlarda, bu form veri toplama aracı olarak işleme alınmıştır. Katılımcının görüşlerini konuşarak belirttiği durumlarda her iki araştırmacı da ellerindeki formu bağımsız şekilde eşzamanlı olarak doldurmuştur. Görüşme bitiminde karşılaştırma yapılarak veri kaybını önleyecek şekilde ortak bir veri toplama aracı üretilmiş ve katılımcıya teyit ettirilmiştir.

Veri Analizi

Veri toplama sürecinde elde edilen formlar öncelikle kodlanmıştır. İlk görüşme için A₁, A₂, A₃...A₁₀ kodları verilmiştir. İkinci görüşme için B₁, B₂, B₃...B₈ kodları verilmiştir. Son görüşme için ise C₁-C₅ arasında kodlar verilmiştir. İlk görüşmeden elde edilen formlar Excel çalışma sayfasına aktarılmıştır. Excel çalışma sayfasında araştırmacılar önce bağımsız analiz yapmış ardından birlikte çalışarak ortak bulgulara ulaşmışlardır. İlk görüşme verilerinin analiz sürecinde yinelenme sıklıkları çetele yöntemiyle belirlenerek öğretmenlerin yaptıkları işler sıralanmıştır. İkinci görüşmeden elde edilen verilerin nicel kısmı, IBM SPSS 22 istatistik programına aktarılarak incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (S_s) hesaplanmıştır. Analizlerde boş bırakılmış yerler ortalama ile değiştirilmemiştir. Çünkü boş hücreler belirli bir işin katılımcılar tarafından gerçekleştirilmediği anlamına gelmektedir. Bu tür durumlarda o iş için katılımcının iş yükü sıfır olarak işlem görmüştür. "Anket doldurma" işi yalnızca bir katılımcı tarafından ve süresi 105 dakika olarak işaretlenmiş olduğundan *uç değer* biçiminde değerlendirilerek analizden çıkarılmıştır. Her bir iş için betimsel istatistiklerin hesaplanmasının yanı sıra iş gruplarının betimsel istatistikleri de indeksler halinde hesaplanmıştır. Bu kapsamda önce uzman görüşü (eğitim bilimleri alanında doktoralı üç akademisyen) alınarak işler ortak yönleri temelinde gruplara ayrılmıştır. Gruplama sürecinde uzmanlar bağımsız olarak çalışmışlardır. Uyumsuzluk durumunda çoğunluk dikkate alınmıştır. Üretilen gruplar ve içerikleri şöyledir: (i) Öğretim işi (*öğretime hazırlık planlama, haftalık ders programı gereği sınıftaki öğretim, destekleme-yetiştirme kursları*), (ii) Öğrencilerin performans bilgilerinin işlenmesi (*Öğrenci çalışmalarını inceleme, puanlama, dönüt verme, e-okula devamsızlık girişi, e-okula öğrenciler hakkında bilgilerin girilmesi*), (iii) Öğrencilere yönelik sosyal, kültürel, sportif vb. işler (*Okul meclisi işleri, sosyal-kültürel faaliyetler, süt-üzüm dağıtma işleri, proje yapılması, sosyal kulüpler, sınıf nöbeti işleri*), (iv) Öğrencileri gözetleme ve güvenlik işleri (*teneffüslerde nöbet tutma,*

törenlere katılım, belirli gün ve haftalarla ilgili işler), (v) Velilerle ilişkiler kapsamında yapılan işler (veli toplantısı, veli ziyareti), (vi) Okulun işletilmesi kapsamında komisyon işleri (İhale ve kabul komisyonu, rehberlik yürütme kurulu, OGYE komisyonu, TKY Komisyonu, stratejik plan hazırlama komisyonu), (vii) Okul dışında bireysel görev sebebiyle yapılan işler (hafta sonu sınav görevi, hizmet içi eğitim kursu).

İkinci görüşmede öğretim iş yüküne ilişkin açık uçlu soruya verilen yanıtlar da incelenmiştir. Sayısal değerler önce küçükten büyüğe sıralanarak ranj belirlenmiştir. Bu şekilde düzenlenen öğretim iş yükü verileri gruplandırılarak kategorik hale dönüştürülmüştür. Bunun için Likert tipi beş dereceli ölçek kullanılmıştır (1: 15 saat ve daha az, 2: 16-20 saat arası, 3: 21-25 saat arası, 4: 26-30 saat arası, 5: 31 saat ve üzeri). Yıllık öğretim yükü hesaplanırken öncelikle bir ders saati (40 dakika), hafta sayısı (35) ve haftalık ders yükü dikkate alınmıştır. Dakika cinsinden elde edilen toplam yıllık öğretim süresi saat cinsine dönüştürülerek (*dakika cinsinden öğretim yükü/60*) bulgulara sunulmuştur.

Öğretim dışı mesleki iş yükü (ÖDMİY), işin yapılma sıklığı (A) ve iş için harcanan sürenin (B) çarpılmasıyla (A*B) bulunmuştur. İşin yapılma sıklığının analizinde Tablo 1’de gösterilen yıllık düzey alınmıştır (1: yılda iki defa, 2: Yılda dört defa, 3: Yılda 16 defa, 4: Yılda 32 defa, 5: Yılda 180 defa). İş için harcanan sürenin analizinde ise dakika olarak ortalama değerler (1: 15', 2: 45', 3: 75', 4: 105', 5: 135') kullanılmıştır. İkinci görüşmeden elde edilen diğer veri grubu, belirli bir işin öğretmenlerin öğretim performansı üzerindeki etkisine ilişkin algı temelli nicel verilerdi. Bu kapsamda etkinin büyüklüğü hesaplanırken $ÖDMİYED = ÖDMİY * C * D$ formülü kullanılmıştır. Bu formülde öğretim dışı mesleki iş yükünün etki derecesi (ÖDMİYED) bağımlı bir değişken olarak *öğretim dışı mesleki iş yükü* (ÖDMİY), *etki yönü* (C) ve *etki derecesinin* (D) fonksiyonu olarak işleme alınmıştır. Belirli bir iş için işlem yapıldığında negatif ve pozitif etki değerleri hesaplanmaktadır. Eğer, toplam etki büyüklüğü pozitif ise bu durum okulun örgütsel etkililiğinin gerçekleştiği (H₁) şeklinde değerlendirilmektedir.

İkinci görüşmede “öğretim dışındaki işlerin öğretim performansını etkileme durumuna ilişkin deneyimlerinizi açıklar mısınız” açık uçlu sorusuna yalnızca 27 katılımcı cevap vermiştir. Yanıtlar içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde tümdengelim yöntemi doğrultusunda tek düzeyli bir soyutlama gerçekleştirilmiştir. Önce katılımcıların ifadeleri Excel çalışma sayfasına aktarılmıştır. İfadelerde yer alan kelime, cümle veya cümleler bilgi parçaları olarak tespit edilmiştir. Bilgi parçalarının ortak yönleri dikkate alınarak daha önceden belirlenen kategorilere ayrılmıştır. Tekrarlar, frekans ile belirtilmiştir.

Nitel ve nicel verilerin birleştirilmesinde kuramsal birleştirme tekniği uygulanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Çünkü bu çalışmanın nihai amacı okulların örgütsel etkililiğini incelemektir. Bir okulun ana işlevi, kuramsal bakımdan, öğretim aracılığıyla çocukları ve gençleri eğitmektir. Nitel ve nicel veriler öğretmenlerin yaptıkları işler arasındaki uyum ve etki odağında birleştirilmiştir. Katılımcıların deneyimlerini açıkladıkları doğrudan alıntılar ilgili oldukları nicel değişkenle birlikte sunulmuştur. Son aşamada araştırma sonuçlarının geçerliğine ilişkin katılımcıların görüşleri nicel ve

nitel yöntemle incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonucun okullar için geçerli olma durumu (1: Uygun, 2: Kararsızım, 3: Uygun değildir) nicel (frekans) olarak incelenmiştir. Uygun değilse nedenine ilişkin görüşler ise içerik analizi ile incelenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik sağlanmasında literatürde erişilen benzer çalışmaların sonuçları, uzman görüşleri, katılımcı teyidi ve pilot uygulama sonuçları dikkate alınmıştır. Bunlara ek olarak güvenilirlik açısından araştırmada nitel ve nicel veriler arasındaki tutarlılık kullanılmıştır. Ayrıca izlenen süreçlerin modellenerek açıklanması, katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmesi güvenilirliği desteklemektedir. Veri toplama sürecinde ve veri analiz sürecinde araştırmacıların önce bağımsız ardından birlikte çalışarak tutmuş oldukları kayıtlar ve sonuçları karşılaştırmaları, güvenilirliği sağlayıcı işlev görmüştür.

Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 19.04.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2019/03-34

Bulgular

Bulgular, araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak izleyen satırlarda sunulmaktadır.

Öğretmenlerin Öğretim Yılı İçinde Yaptıkları Mesleki İşler

İlk görüşme sürecinde öğretmenlerden edinilen bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur. İşlerin vurgulanma sıklığı frekans (f) ile ifade edilmiştir. Tabloya göre öğretmenler yıl içinde öğretim işinin yanı sıra nöbet tutma, törenlere katılma, e-okula bilgi girme gibi 22 farklı iş yapmaktadırlar. Bu işlerin ilk dört tanesinin bütün öğretmenler tarafından yapıldığı söylenebilir. Öte yandan sosyal kültürel faaliyetler yapma, velilerle görüşme ve veli toplantısı gibi işlerin bazı öğretmenlerce belirtilmemiş olması dikkat çekicidir. “Okulların tamirati” işinin bir öğretmen tarafından “mesleki işler” arasında ifade edilmesi de dikkati çekmektedir. Görüşülen öğretmenlerden hiç biri “öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmeyi” belirtmemiştir. Ön görüşme sırasında öğretmenler, ağırlıklı olarak resmi ve yasal karşılığı olan işleri sıralamışlardır. Öğretim işinde okul dışında gerçekleşen özel dersler iş yüküne dâhil edilmemiştir fakat destekleme ve yetiştirme kurslarında yapılan öğretim iş yüküne dâhil

edilmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren öğretmenler okuldaki dersleri dâhil haftalık 40 saate kadar ders verebilmektedirler.

Öğretim İş Yükü

İkinci görüşmede öğretmenlere sorulan açık uçlu soru ile öğretim için harcadıkları süre belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri temelinde öğretim iş yükünün dört farklı türü olduğu görülmüştür: *i)* Haftanın çalışma günlerinde olmak üzere haftalık ders programına uygun öğretim faaliyeti, *ii)* Destekleme ve yetiştirme kurslarındaki öğretim faaliyeti, *iii)* Gelmeyen öğretmenin yerine öğretim yapmak ve *iv)* Özel olarak ders vermektir. Bu öğretim faaliyetleri arasında ilk iki maddede ifade edilen öğretim faaliyetleri dikkate alınmıştır.

Görüşülen öğretmenlerin haftalık öğretim yükü 15-40 ders saati arasında değişmektedir. Dört öğretmen 15 ders saati ve daha az haftalık öğretim yüküne sahiptir. Dokuz öğretmen 16-20 arasında ders saati, 23 öğretmen 21-25 ders saati arasında öğretim yapmaktadır. Öğretmenlerin 47'si haftalık 26-30 ders saati sınıfa girip öğretim yaparken beş öğretmen 31 saat ve üzeri öğretim yapmaktadır. Görüşülen 88 öğretmenin haftalık ortalama öğretim yükü 26.01 saat ($S_s=4.81$) olarak hesaplanmıştır. Yıllık ortalama öğretim ders saati süresi 911 (607 saat) olarak hesaplanmaktadır. Hesaplanan ortalama öğretim iş yüküne özel dersler ve başkasının yerine kısa süreliğine derse girme dâhil edilmemiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin öğretim yılı içinde yaptıkları mesleki işler

Mesleki iş	f	Mesleki İş	f
1.Sınıfa girip öğretim yapma	10	2. Derse hazırlık, planlama	10
3. Sınav, çalışmaları puanlama, dönüt	10	4. E-Okula öğrenci bilgi girişi	10
5. Törenlere katılma	9	6. Belirli günler ve haftalarda kutlama	8
7. Okullarda nöbet tutmak	8	8.Velilerle toplantı ve görüşme	7
9. Sosyal kültürel faaliyetler yapma	6	10. Sosyal kulüp etkinlikleri hazırlama	4
11.Hafta sonu sınav görevleri	3	12.Proje yapma görevi	3
13.Hizmetiçi eğitim kursları	3	14.Sınıf nöbet listesi hazırlama, uygulama	2
15.Oturma planı vb. hazırlama	2	16.Rehberlik yürütme kurulu üyeliği işleri	2
17.İhale ve kabul komisyonları görevi	2	18.Okul geliştirme yönetim ekibi işleri	1
19.Okulların tamirâtı	1	20.Boş geçen derslere girme	1
21.Stratejik plan hazırlık ve uygulama işleri	1	22.Toplam kalite yönetimi komisyon işleri	1

Öğretim Dışı Mesleki İş Yükü (ÖDMİY) ve Öğretim Performansı Üzerindeki Algısal Etkisi

Öğretmenlerin yaptıkları işlerin oluşturduğu iş yükü ve bu yükün öğretim performansına etkisine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Tabloya göre öğretmenler yılda ortalama 167 saat öğretim dışı iş yüküne sahiptirler. Öğretim yükü ile birlikte toplam mesleki iş yükü yaklaşık 774 saat hesaplanmaktadır. Toplam mesleki iş yükünün % 22'sini öğretim dışı mesleki iş yükü oluşturmaktadır. Haftalık ortalama işyükü 22 saat olup bunun yaklaşık 5 saati öğretim dışı işlere harcanmaktadır.

Tablo 3'e göre en sık yapılan iş *E-okula devamsızlık girişi*dir (\bar{x} =38.58, S_s =66.15). Öğretmenler bu işi yılda ortalama 39 defa yapmakta ve her defasında yaklaşık 36 dakika; yılda 24.4 (S_s =52.4) saat harcamaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre bu iş sınıftaki öğretim performansını pozitif yönde ve az derecede etkilemektedir. Öğretmenlerin sık yaptıkları işlerden biri *sınav yapma, öğrenci çalışmalarını inceleme ve dönüt verme* işidir (\bar{x} =30.75, S_s =42.3). Bir öğretmen yılda ortalama 31 defa söz konusu işi yapmakta ve her defasında ortalama 61.7 dakika harcamaktadır. Yıl içinde bu iş için yaklaşık 34 saat harcamaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre öğrencilerin çalışmalarını inceleme ve dönüt verme kendilerinin sınıftaki öğretim performansını pozitif yönde ve orta derecede etkilemektedir (\bar{x} =1.97, S_s =.95). Öğretim performansı üzerindeki etki büyüklüğü ise diğer işlerden çok daha fazladır (\bar{x} =67.37, S_s =122.64). En düşük sıklıkta gerçekleştirilen işlerden biri yılda ortalama üç kez gerçekleştirilen *hizmet içi eğitim kurslarıdır* (\bar{x} =3.2, S_s =4.9) ve yılda ortalama dört saat süre ayrılmaktadır.

Öğretim performansı üzerinde negatif etki yaratan en önemli iş nöbet tutmaktır. Bir öğretmen yılda ortalama 13 defa nöbet tutmakta ve her defasında ortalama 95.8 dakika harcamaktadır. Öğretmenler yılda ortalama 20 saatlerini (\bar{x} =19.99, S_s =17.88) nöbet görevi için harcamaktadırlar. Nöbet işi öğretmenlerin sınıftaki öğretim performansını negatif yönde ve orta derecede etkilemektedir (\bar{x} =1.81, S_s =1.11). Etki büyüklüğü ise -26.28 (S_s =46.95)'dir. Nitel veriler de bu durumu doğrulamaktadır. Örneğin B₁₉ "Nöbetçi olduğum gün dinlenmek için vakit bulamıyorum. Kişisel ihtiyaçlarımı bile zor karşılıyorum. Üstelik bir öğrencinin başına bir şey gelecek diye daha çok tedirginlik yaşıyorum. Bu durumda ister istemez sınıftaki öğretime olumsuz bir şekilde yansıyor" açıklamasını yapmıştır. B₃₄ ise nöbet ile ilgili şu görüşleri vurgulamıştır: "Bütün gün ayakta olmak yetmiyormuş gibi bir de herkesin derdini dinliyorsunuz. Kimin dışarda kaldığı, kimin sınıfa girmediği hep sizden soruluyor. O gün okula gelmeyen öğretmenin bile takibini yapıyoruz". B₆₁, yatılı okullardaki nöbet görevinden dolayı yaşadığı sorunu şöyle anlatmıştır:

"Yatılı okullar için akşam yatılı orada kalacak şekilde mesela Cumartesi sabah saat 08.00'de nöbeti devraldığım da ertesi gün sabah 08.00'de nöbeti devretmek zorundayım. Dolayısıyla bu durum düzenimizi bozuyor üstelik hafta ortasına denk geldiğinde ve hemen derse devam etmek durumunda olduğunuzda birçok şeyi olumsuz etkiliyor."

Nöbet işinin sınıftaki öğretim performansı üzerindeki negatif etkisine benzer olumsuz etkiler *törenlere katılma, belirli gün ve hafta kutlamaları ve sosyal kulüp etkinliklerinde* de gerçekleşmektedir. Az etki derecesine sahip olmakla birlikte anılan etkinliklerin niteliği bakımından öğretmenlerin sınıftaki öğretim performansını olumsuz etkilemesi dikkat çekicidir. Kulüp çalışmalarına ilişkin B₂₇ şu değerlendirmeyi yapmıştır:

"Öğretmenliğimin altıncı yılındayım ve bu üçüncü okulum. Daha önceki okullarımda kulüp etkinlikleri yapmamıştım ama şimdiki okulumda müdür bu etkinliklerin yapılmasını istiyor.

Her ay bir defa ders bitiminden sonra bir ders saati kulüp toplantısı yapıyoruz. Fakat bu durumun öğrenci ve öğretmenler açısından hiçbir yararını göremiyorum.”

Kulüp etkinlikleriyle ilgili B₅₄ ise “Kulüp etkinliğinin olduğu gün sabahtan itibaren bir isteksizlik oluşuyor. Bir ders saati daha fazla okulda kalmak stres yaratıyor” biçiminde görüş belirtmiştir. B₃₉ ise “Bayrak törenleri çok vakit almıyor ama diğer törenler zorunlu katılım olduğunda ve uzun sürdüğünde hoşumuza gitmiyor” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 3. Öğretim ve öğretim dışı mesleki iş yüküne ait nicel bulgular

Öğretim ve öğretim dışı mesleki işler	İş yükü						Öğretim performansına etkisi					
	Yapılma Sıklığı		Birim iş için ayrılan süre (Dakika)		Yıllık Ortalama İş Yükü (Saat)		Etki Yönü		Etki Derecesi		Etki Büyüklüğü	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Sınıfta öğretim yapmak	910.4	168.6	40.0	.00	606.9	112.4	.72	.60	.45	.77	73.4	572.2
Derse hazırlık, planlama	18.1	10.7	33.1	20.6	10.8	10.2	.97	.18	2.4	.63	23.8	23.7
Sınav yapma, çalışma inceleme ve dönüt	30.8	42.3	61.7	33.7	34.3	52.6	.93	.37	2.0	.95	67.4	122.6
Okullarda nöbet tutmak	12.8	9.4	95.8	41.3	20.0	17.9	-.76	.61	1.8	1.1	-26.3	47.0
E-okula devamsızlık girişi	38.6	66.2	35.8	32.6	24.4	52.4	.30	.73	1.4	1.0	28.4	115.7
E okula öğrenci bilgi girişi	6.9	22.0	62.1	36.3	10.4	48.8	.35	.64	1.1	1.1	19.1	129.9
Veli toplantısı	3.1	3.8	68.2	28.3	3.5	3.6	.67	.58	1.7	1.3	5.4	7.0
Veli ziyareti yapılması	4.2	6.5	44.3	34.0	3.3	6.4	.63	.51	2.1	1.2	5.1	8.9
Hizmet içi eğitim kursları	3.2	4.9	76.4	41.7	4.1	5.3	.45	.69	1.8	1.3	2.9	7.3
Sınıf nöbet listesi, oturma planı vb. hazırla	5.1	6.7	43.0	26.1	4.0	6.9	.30	.83	1.3	1.1	1.3	7.4
Hafta sonu sınav görevleri	4.8	7.0	79.4	40.6	6.9	11.7	.38	.76	1.1	1.0	5.0	24.2
Törenlere katılma	9.0	11.4	70.2	38.3	9.5	14.6	-.19	.87	1.3	1.2	-1.9	25.2
Belirli günler ve haftalarda kutlamalar	7.4	8.2	61.7	28.0	7.7	9.4	-.14	.94	1.3	1.1	-0.4	20.7
Sosyal kulüp etkinlikleri (defter doldurma...)	4.9	7.5	52.8	31.0	4.4	7.8	-.24	.80	1.4	1.0	-1.6	16.4
Proje yapma görevi	1.6	2.3	51.1	35.9	2.3	4.7	.28	.59	1.4	1.1	2.9	12.6
Rehberlik Yürütme Kurulu üyeliği işleri	4.1	7.0	48.1	30.5	3.8	7.6	.39	.67	1.6	0.9	1.6	11.6
Stratejik plan hazırlık ve uygulaması	2.0	4.2	40.9	31.9	1.5	3.1	.34	.60	1.5	1.0	1.2	3.7
Toplam Kalite Yönetimi (TKY) komisyon	2.0	3.3	36.1	25.4	1.5	2.7	.16	.62	1.4	0.9	1.1	4.9
Sosyal-kültürel faaliyetler	5.4	6.8	71.6	35.9	7.0	9.66	.49	.66	1.5	1.2	7.8	21.1
Okul meclisi işleri	3.5	6.7	42.3	28.3	2.8	7.47	.28	.69	1.3	1.0	0.2	9.9
Süt-Üzüm teslim alma ve dağıtma işleri	3.9	9.4	6.5	15.1	2.2	5.71	.05	.45	0.5	1.9	0.5	16.3
İhale ve kabul komisyon işleri	1.0	2.3	40.6	31.7	0.9	2.22	.05	.45	0.9	0.6	-0.04	4.3
Okul Geliştirme Yönetim Ekibi (OGYE)	2.2	5.0	36.1	25.0	1.7	4.07	.15	.58	0.9	0.7	0.3	7.3
Öğretim işleri	928.5	173.1	73.1	20.6	617.7	115.1	.84	.31	1.4	0.5	97.2	574.0
Öğrenci performans bilgisi ile ilgili işler	78.1	83.2	159.5	68.2	70.0	94.5	.53	.36	1.5	0.7	114.9	227.4
Öğrencilere yönelik sosyal, kültürel, sportif vb.	21.6	18.6	267.3	103.0	19.9	17.1	.19	.34	1.2	0.7	11.1	44.5
Öğrencileri gözetme ve güvenlik sağlama işleri	30.3	19.5	227.7	77.9	38.0	29.4	-.36	.58	1.5	0.9	-27.8	64.8
Velilerle ilişkiler kapsamında yapılan işler	7.4	9.2	112.5	54.4	6.9	7.6	.65	.45	1.9	1.1	10.4	12.8
Okulun işletilmesi kapsamında komisyon işleri	9.4	12.5	201.8	113.4	7.6	11.8	.22	.40	1.2	0.6	4.1	24.4
Okul dışında bireysel görev sebebiyle yapılan	7.7	8.3	155.8	73.2	11.3	13.7	.41	.53	1.5	0.9	7.8	25.3

Öğretmenlerin öğretim performansını en fazla etkileme derecesine sahip faaliyet ise *veli ziyaretidir* ($\bar{x}=2.13$, $Ss=1.24$). Yılda ortalama dört defa yapılan veli ziyaretinin her birinde ortalama 44 dakika harcanmaktadır. Öğretim performansını pozitif yönde etkileme derecesi diğerlerine göre yüksek sayılabilecek bir başka faaliyet *hizmet içi eğitim kurslarına katılımıdır* ($\bar{x}=1.78$, $Ss=1.29$). Gerçekleşme sıklığı yılda 3 defa olan söz konusu faaliyetin her defasında ortalama 76 dakika harcanmaktadır. Hizmet içi eğitime ilişkin görüş belirten B₄₇ "Merkezden gelen emrivaki toplantılar için bizi salonu doldurmak için çağırıyorlar. Adı ne olursa olsun böyle işler amacına ulaşmıyor. Ben tercih etmediğim için vakit dolsun diye bekliyorum" şeklinde görüş bildirmiştir.

Mesleki İş Yükü Alt Grupları ve Öğretim Performansı Üzerindeki Algısal Etkileri

Öğretmenlerin mesleki iş yükü, alt gruplarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki işleri yedi alt grupta sınıflandırılmıştır. En sık yapılan iş öğretim işleridir. Yıllık 618 saat öğretim işlerine harcanmaktadır. Her yapılışında en fazla süre ($\bar{x}=267$, $Ss=103$) ayrılan iş grubu ise öğrencilere yönelik sosyal kültürel sportif vb. faaliyetlerdir. Öğretim performansı üzerinde negatif etki yapan yalnızca bir iş grubu vardır: Öğrencileri gözetme ve güvenlik sağlama işleri ($\bar{x}= -.36$, $Ss=.58$). Öğretim performansı üzerinde etki gücü en fazla olan iş grubu ise *velilerle ilişkilerdir*. Söz konusu grubun etki gücü orta düzeydedir ($\bar{x}=1.9$, $Ss=1.1$). Bu kapsamda B₆ kodlu öğretmen "Velilerle yaptığım toplantılara katılanların çocuklarının derste daha motive olduklarını gözlemliyorum" açıklamasını yapmıştır. Bu duruma karşın velilerle iletişim ve işbirliği için harcanan sürenin toplam iş yükü içindeki oranı yalnızca %0.9'dur. Öğretim performansı üzerindeki etki büyüklükleri açısından en önemli etkiyi öğrenci performans bilgisi iş grubu oluşturmaktadır ($\bar{x}=115$, $Ss=227$). Bu durumu destekleyici yönde B₂₅ kodlu öğretmenin "e-okula öğrenci bilgi girişinin öğrenciyi tanıma ve ders sırasında buna uygun tedbirler alma açısından yararlı olduğu" açıklaması örnek olarak verilebilir. Öğretim performansını daha iyileştirebilmek için müdahale edilecek iş grubu ise *öğrencileri gözetme ve güvenlik sağlama işleri* olarak saptanmaktadır. Bu iş grubunda yapılabilecek düzenleme ile negatif bir etki ortadan kaldırılabilir.

Okulların Örgütsel Etkililiği

Öğretmenlerin mesleki iş yükünün öğretim performansı üzerindeki etkisine ilişkin algı temelinde okulların *örgütsel etkililiğini* değerlendirebilmek için H₀ hipotezi sınanmıştır. Bu yönde iş yükünün öğretim performansı üzerindeki etki büyüklüğü toplamı hesaplanmıştır. Bu değer pozitif yönde 217.8 olduğundan H₀ hipotezinin operasyonel ifadesi olan "Öğretim iş yükünün öğretim performansı üzerindeki etki büyüklüğü negatif bir değer alır" yanlışlanmıştır. Bu kapsamda okulların temel amacı olan öğretimi gerçekleştirmeye yönelik öğretmenlerin mesleki iş yükünün onların öğretim performansı üzerinde negatif bir etki yaratmadığı ve bu nedenle okulların örgütsel etkililiğe sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın son aşamasında ulaşılan 10 temel bulgu araştırmanın önceki süreçlerinde yer almayan beş öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Öğretmenler altı bulgunun uygun, üç bulgunun kısmen uygun ve bir bulgunun ise uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin tamamının onayladığı bulgular şunlardır: Haftalık ortalama 26 saat fiili öğretim yapıldığı, nöbet tutmanın öğretim performansını negatif yönde etkilediği, öğrencilerin çalışmalarını kontrol edip dönüt vermenin öğretim performansını olumlu etkilediği, velilerle toplantı ve veli ziyaretinin öğretim performansını olumlu etkilediği, en sık yapılan işin e-okula devamsızlık girişi olduğu ve hizmet içi eğitim kurslarına katılımın yılda ortalama üç kez olmak üzere düşük sıklıkta gerçekleştiğidir. Öğretmenlerin kısmen onayladıkları bulgular şunlardır: Sosyal kulüp etkinliklerinin öğretim performansını negatif etkilediği (Uygundur: 3, Kararsız: 1, Uygun değildir:1), hafta sonu sınav görevinin öğretim performansını olumlu yönde etkilediği (Uygundur: 2, Kararsız: 2, Uygun değildir:1) ve öğretmenlerin mesleki iş yükünün öğretim performansını pozitif yönde etkilediği (Uygundur: 2, Kararsız: 3) bulgularıdır. Öğretmenlerin onaylamadıkları bulgu ise "Belirli günler ve haftalarla ilgili işlerin öğretim performansını negatif yönde etkilediği" bulgusudur. Bunun sebebi olarak belirli günler ve haftalarda öğrencilerin millî değerlerini, kültürel yönlerini, çevreye duyarlılıklarını geliştirici faaliyetler yapılmasını açıklamışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneri

Karma desenli bu çalışma okulların örgütsel etkililiğini farklı bir bakış açısıyla incelemiştir. Öğretmenlerin mesleki iş yükü analizi, öğretim performansı odağında okulda öğretmenlerin yaptıkları işler arasındaki etkileşime ilişkin bulgular sağlamıştır. İzleyen satırlarda, öğretmenlerin iş yükünün öğretim performansı üzerindeki olgusal etki büyüklüğü okul etkililiği açısından tartışılmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin yıllık iş yükü toplamı 774 saat olarak bulunmuştur (167 saati öğretim dışı iş yükü). Haftalık ortalama iş yükü 22.1 saat olarak hesaplanmıştır. Bu süre uluslararası ortalamalardan oldukça azdır (Ingvarson ve diğerleri, 2005; Kim, 2019; OECD, 2019; Sheppard, 2008). Mevcut çalışma, uluslararası ve ulusal düzeyli çalışmaların sonuçlarındaki farklılığı teyit etmektedir. Bu sonuç ulusal düzeyli benzer çalışma sonuçlarıyla uyumludur (Karaokur Akdağ, 2013; Keleş Ay, 2010; Öztürk, 2019; Şahan Özer, 2019). Uluslararası çalışmaların sonuçlarından farklılığın kaynağı olarak bağlamsal bir etki ileri sürülebilir. Tablo 4, mevcut çalışma ile OECD TALIS 2018 çalışmasında ulaşılan sonuçlardan bazılarını karşılaştırma fırsatı vermektedir. Anılan çalışmada ortaokul kademesi örneğinde Türkiye, *öğretimi destekleyici iş yükü* açısından oldukça geridedir. Öğretim dışı mesleki iş yükünün toplam mesleki iş yükü içindeki oranı mevcut çalışmada % 21.7 bulunmuştur. Bu oran OECD TALIS 2018 çalışmasında Türkiye için % 22.5 ve OECD geneli için % 46.9'dur. Bu oran, uluslararası bir başka çalışmada % 45 olarak bulunmuştur (Gomendio, 2017). Uluslararası çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında Türk öğretmenler, sınıftaki öğretimi destekleyici daha az öğretim dışı

iş yüküne sahiptir. Üstelik 2008-2018 dönemi için belirlenen *öğretim dışı iş yükündeki artış eğilimi* Türk öğretmenler için geçerli görünmemektedir (OECD, 2019; TEDMEM, 2019a). Bu durum eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için bir fırsat olan genç öğretmen işgücünün potansiyelinden faydalanılmadığını göstermektedir. Bir başka söyleyişle “yapılabilecek” olandan vazgeçilmektedir.

Tablo 4. *Mevcut çalışmanın sonuçlarıyla OECD TALIS 2018 yılı çalışmasının sonuçları*

Karşılaştırma Ölçütü (saat)	Mevcut Çalışma (İlkokul Ortaokul Lise)	TALIS Çalışması (ortaokul için)	
		Türkiye	OECD
Öğretmenlerin yıllık ortalama iş yükü toplamı	773.9	843.0	913.0
Öğretmenlerin haftalık ortalama mesleki iş yükü	22.1	31.6	38.8
Öğretmenlerin haftalık ortalama fiili öğretim iş yükü	17.3	24.5	20.6
Öğretmenlerin haftalık ortalama öğretim dışı iş yükü	4.8	7.1	18.2
Öğretim dışı iş yükünün toplam iş yüküne oranı (%)	21.7	22.5	46.9
Haftalık ortalama planlama ve derse hazırlık iş yükü	.31	3.5	6.5
Haftalık ortalama öğrenci çalışmalarını kontrol dönüt	1.0	2.3	4.9*

*Oransal veri temelinde hesaplanmıştır.

Alan yazında öğretmenlerin iş yükünün onların performansını negatif yönde etkilediği bildirilmektedir (Apple ve Jungck, 1986; Easthope ve Easthope, 2000; Emery, 2005; Forrester, 2005; Ingvarson ve diğerleri, 2005; Kim, 2019; Sheppard, 2008). Fakat bu çalışmada pozitif yönlü bir etki saptanmıştır. Hem öğretim iş yükü hem de öğretim dışı iş yükü sınıftaki öğretim performansını pozitif yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda çalışmanın hipotezi olan H_0 : Okullar, örgütsel etkililiğe sahip değildir” hipotezi yanlışlanmıştır. *Öğretmenlerin mesleki iş yükünün iç etkileşimi temelinde okulların örgütsel etkililiğe sahip olduğu söylenebilir.* Balcı (2007) okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde öğretim ve öğrenme için ayrılan zamanın bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Etkili öğretimin en önemli aktörü öğretmenin algısal değerlendirmesi öncelikle öğretimin etkililiği dolayısı ile okulun etkililiği hakkında bilgi sağlar. Öğretimin etkililiğini destekleyici diğer boyut planlama, değerlendirme gibi işlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle Türkiye’de öğretmenlerin sınıftaki öğretim performansını artırmak için destekleyici iş yükünün artırılması ihtiyacı vurgulanabilir. Eğitimin kalitesini geliştirebilmek için hem nicel hem nitel yönde okuldaki öğretime müdahale gereksinimi belirmektedir.

Öğretim performansı üzerinde en önemli pozitif etkiyi öğrenci performans bilgisiyle ilgili işler gerçekleştirmektedir. Öğretmenler, sınav yapma, öğrencilerin çalışmalarını inceleyip puanlama yaparak elde ettikleri bilgilerden öğretim sırasında faydalanmaktadırlar. Öğretmenler, fiili ders için harcadıkları süre (607 saat) dışında en fazla süreyi sınav hazırlama-uygulama, öğrencilerin çalışmalarını kontrol ve dönüt verebilmek (70 saat) için kullanmaktadırlar. Bu süre haftalık olarak ortalama bir saattir. Fakat bu miktar uluslararası ortalamalardan düşüktür (Tablo 4). Deakin ve diğerleri (2010) İngiltere ve Galler’de öğretmenlerin haftalık ortalama 5.2 saatlerini öğrenci çalışmalarını kontrol ve dönüt verme işi için harcadıklarını bildirmektedir. Newhook (2012)

öğretmenlerin en fazla *öğrencilere öğretim ile ilgili işlerinin* (planlama, değerlendirme, özel ilgi) olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada genel olarak öğretmenlerin iş yükünün öğretim performansını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmasına karşın negatif etkisi olan işler de mevcuttur. Öğretim performansı üzerinde negatif etki yapan işlerin en önemlisi nöbet tutmaktır. Bir öğretmen yılda ortalama 20 saatini nöbet işinde harcamaktadır. Nöbetin yanı sıra törenler, belirli günler ve haftaların kutlanması ve sosyal kulüp faaliyetlerinde de öğrencileri gözetim ve kontrol işi sürdürülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretim performansını negatif etkilemektedir. Emery (2018) artmakta olan öğretim dışı iş yükünün öğretmenlerin iş yaşamını negatif etkilediğini bulmuştur. Öğretim dışı mesleki işlerin, öğretmenlerin fiziksel ve duygusal enerjisini tüketerek sınıftaki öğretim performansını olumsuz etkilediğine ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Chen, 2016; Kim, 2019; Töremen ve Çankaya, 2008). Bu çalışmanın nitel bulguları da özellikle enerji tüketimi (fiziksel ve psikolojik) nedeniyle öğretimi daha etkili yapabilme enerjisinin azaldığına işaret etmektedir. Bu durum Kim (2019) tarafından fırsat maliyeti olarak nitelenmektedir. Öğretmenin enerjisinin, öğrenci öğrenmesinden alınarak başka işlere harcanmasının bir tercih olduğunu ve bu durumun da maliyetinin olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğretim performansı üzerinde negatif etkisi saptanmış olan *öğrencileri gözetme ve güvenlik sağlama işleri* eğitim yönetiminin üzerinde durması gereken bir alan olarak belirlemiştir. Bu iş grubunda yapılabilecek düzenleme ile negatif bir etki ortadan kaldırılabilir.

Bu çalışmada hizmet içi eğitim kurslarına katılım için yılda ortalama 4.1 saat harcadığı belirlenmiştir. Oysa Sheppard (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler yılda ortalama 36 saatin üstünde zamanı mesleki gelişim için kullanmaktadırlar. Mesleki gelişim faaliyetleriyle öğretmenlerin becerilerindeki gelişim öğrenci öğrenmesine ve dolayısıyla okulun etkililiğine yansımaktadır (Vieluf ve diğerleri, 2012; OECD, 2020). Fakat mesleki gelişim faaliyetinin etkisi ve niteliği Türkiye'nin de aralarında bulunduğu ülkelerde ortalamadan düşük olarak belirtilmektedir. En önemli gerekçe ihtiyaca cevap vermeyen faaliyetlerin yapılmasıdır. Türkiye'de öğretmenler yılda ortalama 4.3 defa mesleki gelişim faaliyetine katıldıklarını bildirmekte fakat katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası faaliyetlerin ihtiyaca cevap vermediğini bildirmektedirler (OECD, 2020; Yıldırım, 2018). İhtiyaca cevap vermeyen, etkisiz faaliyetlerin yanı sıra öğretmenlerin de kendilerini mesleki konularda geliştirme istekliliği sorgulanmalıdır. Öğretmenler en çok zaman darlığını ya da program uygunsuzluğunu gerekçe göstermektedirler (OECD, 2020). Sonuçta daha etkili öğretim hizmeti verebilme imkânı değerlendirilememektedir.

Öğretim performansı üzerinde etki derecesi en yüksek iş grubu ise veli toplantıları ve velilerle görüşmelerdir. Buna rağmen bu işe harcanan zaman, toplam iş yükünün yalnızca % 0.9'udur. Amerika-Columbia'da bu oran %2 hesaplanmıştır (Sheppard, 2008). Öğretimin etkililiği için diğer faktörlerin yanı sıra anne-babaların da sürece dâhil edilmesinin önemi bilinmektedir (Vieluf, Kaplan,

Klieme ve Bayer, 2012). Türkiye’de okul ile veliler arasındaki iletişim ve etkileşimin istenilen durumda olmadığı değerlendirilmektedir (Sabancı ve Gök, 2015).

Yeni Kamu Yönetimi anlayışının eğitime uygulanması ile öğretmenlerin performans değerlendirmesinin kırtasiyecilik işlerini artırdığı gerekçesiyle politik yaklaşımların *mesleksizleştirme* etkisi eleştirilmektedir (Apple and Jungck, 1986; Easthope ve Easthope, 2000; Forrester, 2005). Bu çalışmada öğretmenler performans değerlendirmeyle ilgili işleri vurgulamamışlardır. Öte yandan öğrenciye ilgi kapsamında gözetim ve kontrol işinin negatif bir etki yarattığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğretim performansı üzerinde en etkisiz iş grubu ise komisyon işleridir (süt-üzüm teslim alma, ihale ve kabul, TKY komisyonu vb.). Öğretmenlerin bu gruptaki işleri anlamsız buldukları söylenebilir. Göksoy ve Karaokur Akdağ (2014) benzer yönde bir sonuca ulaşmışlardır.

Bu çalışmanın sonuçları, uygulamada eğitim yönetimini girişim yapmaya isteklendirebilir. Çalışmanın sonuçları dikkate alınırca öğretmenlerin sınıftaki öğretimini destekleyici yönde okuldaki mesleki iş yükü yeniden düzenlenmelidir. Deakin ve diğerleri (2010) öğretmenlerin öğretim işiyle daha çok ilgilenmek istediklerini bulmuştur. Okulların etkililiği adına öğretmenlerin öğretim işine yoğunlaşmalarını sağlayabilecek iş düzenlemeleri okul yönetimi tarafından gerçekleştirilebilirse okulların eğitimsel sonuçlarının iyileşeceği kestirilebilir. Weber’in bürokratik yapısının örgütsel etkililiği gerçekleştireceğine olan inanç zamanla Barnard tarafından önerilen örgütsel etkililiğin çalışanlarla işbirliği sağlandığında gerçekleşeceğine olan inanca evrilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Likert’in sistem 4 (katılımcılık) teorisine göre eğer okul müdürü, öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarına saygı duyar, onları karar süreçlerine dâhil ederse; kurallara aşırı bağlılık yerine öğretim ve eğitim kalitesine odaklanırsa böyle okullarda etkililik yükselir (Likert, 1987). Okul yönetimleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili hale getirilebilmesi için öğretmenlerle işbirliği yaparak öğretim dışı işleri düzenlemelidir. Bu çerçevede eğitim yönetimi, öğretim performansı üzerinde önemli negatif etkisi algılanan *nöbet tutmanın başta olduğu öğrencileri gözetim işlerini* güvenlik görevlilerine yaptırabilir. Halen okulların güvenliğini sağlamada İŞKUR aracılığıyla görevlendirmeler yapılabilmektedir. Eğitim yönetimi, öğretim performansı üzerinde en önemli pozitif etkisi algılanan ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme faaliyetlerini daha verimli ve etkili gerçekleştirmelerini sağlayabilmek için okul yönetimi her bir öğrencinin kazanım düzeyinde gelişimini öğretmen ile birlikte görüşüp raporlayabilir. Bu raporlamalar hem denetçilerle paylaşılabilir hem de öğrencilerin yönlendirilmesinde kullanılabilir. Ayrıca öğretim performansı üzerinde etki derecesi en yüksek algılanan iş olan velilerle ilişkileri geliştirebilmek için eğitim yönetimi klinik iletişim kurabilir. Ebeveynleriyle iletişimde zorluk yaşanan öğrenciler için özel çözüm yolları keşfedilebilir. Bu süreçte okul yöneticisi, öğretmenin yanı sıra rehberlik servisi ve sosyal hizmet uzmanı ve yerel idari sorumlu da dâhil edilebilir. Öğretim performansı üzerinde etkisi olmayan fakat iş yükü oluşturan komisyon işlerinin öğretmenlerin üzerinden alınarak okuldaki idari görevlilerce üstlenilmesi sağlanabilir.

Böylece öğretmenlerin öğretim performansını geliştirme yönünde üzerlerinden bir yük kaldırılabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki iş yükünün onların öğretim performansı üzerindeki etki büyüklüğü pozitif 217.8 bulunmuştur. Her okul bu değeri hesaplayarak bunun pozitif yönde artması için önlemler geliştirebilir. Böylece örgütsel etkililiği artırma adına karşılaştırılabilir sayısal gösterge kullanılabilir.

Sınırlılık

Bu çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliği sınırlılıklar içermektedir. Belirli bir şehirde yapılması, okulöncesi kademesinin ve özel okulların çalışma kapsamı dışında olması genellemeyi sınırlamaktadır. Ayrıca MEB ile UNICEF tarafından ortak yürütülen İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Eğitimi Programı) bu çalışmanın gerçekleştiği dönemde pilot olarak yürütülmeye başlandığından bu kapsamda verilen dersler çalışma sınırlılığı dışındadır. İYEP Programına dâhil öğrenciler için verilecek ders saati toplamı en fazla 160 ders saatidir (TEDMEM, 2019b). Öte yandan mevcut çalışmada iş yükünü belirlemek için işin yapılma sıklığı ve her yapıldığında iş için harcanan süre çarpılmıştır. Bu işlem ile hesaplanan iş yükü, hatayı barındırmaktadır. Bu durum çalışmanın sonuçlarını genellemeyi sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılıklar bulunmakla birlikte mevcut çalışma öğretmen iş yükü ile ilgili literatüre katkı yapmıştır. Söz konusu ölçme aracı hem nicel hem nitel boyutların birlikte kullanımına olanak verdiği için Elloy ve Smith, (2003) tarafından vurgulanan araştırma ihtiyacını karşılamakta bir katkı sayılabilir. Ek olarak, öğretmenlerin iş yükünün onların öğretim performansını olumsuz etkilediği görüşünün bağlamsal bir durum olduğu ortaya konulmuştur. Bir başkası ise öğretmenlerin iş yükünün kendi içindeki etkileşimine dayalı okulların örgütsel etkililiği incelenerek ulusal düzeyli araştırma boşluğunun giderilmesine katkı yapılmıştır. Son olarak iş yükü üzerine odaklanacak çalışmalar için nicel ve nitel verilerin sentezlenmesine bir örnek oluşturmuştur.

Sonuç ve Öneri

Uluslararası çalışmalarda öğretmenlerin iş yükünün öğretim performansına negatif etkisi vurgulanmasına karşın bu çalışmada pozitif etkisi saptanmıştır. Temel farklılık öğretim dışı iş yükünün toplam iş yükü içindeki oranıdır. Türk öğretmenler için söz konusu oran oldukça düşüktür. Dolayısıyla bu sonuç bağlamsal açıdan uluslararası literatüre bir katkı olarak nitelenebilir. Bu çalışmanın sonunda okullarda öğretimi destekleyici iş yükünün artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönde eğitim yönetimi negatif etki yaratan ve gereksiz işleri öğretmenler üzerinden kaldırmalı ve uluslararası standartlara yaklaştıracak şekilde öğretime olumlu katkı yapabilecek “öğrenci çalışmalarını inceleme dönüt verme”, “velilerle iletişim ve işbirliği sağlama” ve “planlama ve derse hazırlık” işlerine daha fazla zaman ayrılmasını sağlamalıdır.

Çalışma sonunda araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler, analizini mümkün kılmasına karşın araştırmanın amacı ve kapsamı dışında kaldığından gerçekleştirilemeyen mesleki iş yükünün algısal etki büyüklüğünün demografik değişkenlere (branş, kademe, okul türü, program türü vb) göre incelenmesi araştırmacılar için önerilebilir. Bu çalışmadaki ölçme aracının operasyonel yönü geliştirilerek okullarda “mesleki iş yükünün algısal etki büyüklüğü” hesaplanabilir ve etkililik göstergelerinden biri olarak kullanılabilir. Bu çalışma öğretmenler üzerine odaklanmasına karşın başka çalışmalar okul yöneticileri, eğitim yöneticileri ve diğer meslek alanlarına odaklanabilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

The teaching profession, because of requiring interaction with students, is a dynamic and energetic activity. Satisfying students' continuously differing needs and characteristics and performing teaching at a certain time requires teachers to use their expertise. Despite teachers' expertise focus mainly on teaching, they do tasks other than teaching. Non-teaching tasks are within the teachers' job framework, too. Writing notes in relevant documents, participating in meetings, organizing ceremonies, carrying out commission tasks, guarding for students, communicating to parents, and doing the tasks that school administration asks. All these tasks consume both time and energy.

Implementing teaching effectively is an indicator of organizational effectiveness for the school. One of the distinctive features of an effective school is much more time spent on students' learning (Balci, 2007; Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu and Easton, 2010; Lunenburg and Ornstein, 2012; Marzano, 2003; OECD, 2019). If teachers' non-teaching tasks negatively influence teaching performance in the classroom, this instance diminishes the organizational effectiveness of the school. Thus, doing necessary arrangements by investigating the interaction between teachers' non-teaching tasks and teaching task is within the realm of school responsibility.

Research results at both national and international levels indicate a poor education quality in Turkey (OECD, 2019; TEDMEM, 2019b; TEDMEM, 2020). This also means that teaching at school was not able to equip students with the intended skills. Among the various reasons for ineffective teaching at school, unfair distribution of workload and the non-professional task problems are cited (Apple and Jungck, 1986). There are results confirming this argument in different job contexts (Forrester, 2005; Kim, 2019). Since any relevant study carried out at the national level is not accessed, a research gap about the distribution of teachers' workload and its effect on their teaching performance exists. Such investigation in the national context can also contribute to international literature. In addition, investigating the interaction between non-teaching tasks and teaching tasks in considering school organizational effectiveness, can prompt the evidence-based initiatives that help to improve

implementation. Therefore, the main goal of this study is to investigate the school organizational effectiveness based on the interaction between teachers' non-teaching tasks and teaching tasks.

The concept of workload can be examined by different perspectives including legal, factual, quantitative, and qualitative. Statutory workload by legal conceptual perspective defines the time duration spent for a task that explains in legal documents. Factual workload refers to actual real spent time for carrying out a certain task in a particular duration for instance in a year (Ingvarson et al., 2005). From the quantitative perspective, the workload is a function of the frequency of a certain task and the time spent for implementing this task (Astuti and Navi, 2018). On the other hand, the qualitative perspective defines workload as the perception of carrying out a certain task (Oron-Gilad, Szalma, Stafford and Hancock, 2008). Furthermore, these perspectives can be used in a mixing way. When using the quantitative and qualitative perspectives together generate such concepts including difficulty, quality, intensity etc. For instance, from the quantitative perspective, teachers' guarding tasks can be computed. Based on assuming that each guarding task takes 80-100 minutes in a day, a teacher implementing this task two times a week spend an average of 3 hours in a week for a non-teaching task. In a 30 week-year, a teacher spends approximately 90 hours a year to implement this guarding task. In addition, consumption of emotional and physical energy caused by guarding can be identified based on the teacher's perspective. This approach can apply to other non-teaching tasks performed by teachers and so quantitative and qualitative aspects of workload can be analyzed. Elloy and Smith (2003) suggested considering time spent on a certain task and employee's perception about this task, together. However, in studies focused on teachers' job workload, "amount of time spent for carrying out professional tasks" is used for job workload (Atkins, 2003; Condley, 1972; Forrester, 2005; Göksoy and Karaokur Akdağ, 2014; Johari, Tan, and Zulkarnain, 2018; Karaokur Akdağ, 2013; Keleş Ay, 2010; Kim, 2019). According to Maslach and Leiter (1979), job workload is the amount of tasks carried out in a certain time and in accordance with desired quality. This instance means consuming time and energy for the employee but performing a service or generating a product with quality for the organization.

Teachers' job workload is related to many different variables. For instance, job workload is considerably different for the status of teachers such as full-time teachers, contract teachers, and temporary teachers. The subject (branch) is another variable that causes differences. For instance, pre-primary school teachers, classroom teachers, school guidance teachers have to come to school every class day while other subject teachers can come to school only if they have class on that day. On the other hand education sector (public or private), type of program (vocational, general or academic etc.) are among the variables relevant to teachers' job workload. Furthermore, class size, students' characteristics (disadvantaged, special training needs...), number of teachers in the school, duration of one class time, yearly school days also affect teachers' job workload (Atkins, 2003; Newhook, 2012).

When excluding vacation days from days legally defined as teachers' yearly working duration, remaining is the spending time in the school. The days, school is open, consist of the time of entering into the classroom to teach and the time spent out of the classroom called non-teaching time. In a typical class time, besides teaching, teachers also implement some managerial duties such as preparing students for lessons, fill in the legal course letter, etc. All these tasks with teaching spent in a class time consist teachers' teaching workload. However, non-teaching professional workload includes professional tasks that are irrelevant to teaching tasks, performed out of the classroom. The non-teaching professional task contains, for instance, guarding for students, planning courses, preparing materials, recording students' info in e-school, communicating to colleagues, participating in meetings, participating in professional development activities, communicating to parents etc. (Göksoy and Karaokur Akdağ, 2014; Karaokur Akdağ, 2013; Keleş Ay, 2010; OECD, 2018; Öztürk, 2019; Şahan Özer, 2019). Some of these non-teaching tasks such as evaluating students' work and give feedback can influence teachers' teaching workload positively, but some of them affect it negatively for instance guarding students. So the non-teaching workload can be classified within itself. Besides, some tasks have to be done out of school even during the teachers' rest time (Kim, 2019). In addition, out of school, as supportive or extension of teaching, visits, go around, conferences can be executed. Furthermore, teachers' non-teaching workload is reported to have an increasing tendency (Deakin, James, Tickner and Tidswell, 2010; Easthope and Easthope, 2000; Emery, 2018; Göksoy and Karaokur Akdağ, 2014; Johari et al., 2018; Kim, 2019; Newhook, 2012; OECD, 2020; TEDMEM, 2019a).

Relevant literature shows that studies on teachers' job workload focused specifically on the amount of teaching load and its factors, and its relations with teachers' satisfaction, burnout and quit tendency (Atkins, 2003; Easthope and Esthope, 2000; Öztürk, 2019). Despite very few studies arguing no influence of job workload on the employee's performance exist (Johari et al., 2018; Tuncer, 2019), a number of studies indicate its influence (Easthope and Easthope, 2000; Emery, 2005; Ingvarson et al., 2005; Kim, 2019; Newhook, 2012). Sheppard (2008) computed teachers' weekly average job workload as 58 hours in formal education schools including primary, lower-secondary and secondary levels in Columbia, USA. New Zealand teachers have 45 hours of weekly average total job workload and spend 22 hours teaching in the classroom. As job workload increases, that diminishes teaching quality, cooperation between colleagues, and satisfaction (Ingvarson et al., 2005). OECD TALIS 2018 (OECD, 2019) informs that the weekly average job workload is 39 hours in participant countries. Another OECD study explains the average rate of teaching workload as 44 % of total work hours in 24 countries (OECD, 2018). According to Newhook (2012), the most intensive works done by teachers are planning, evaluation, tasks related to special needs students, and paperwork within the teachers' heavy workload. Emery (2018) investigated teachers' perceptions about the increase of non-teaching workload and its influence on their professional life. He concluded that the increase of teachers' non-

teaching workload significantly and negatively affects teachers' professional life. Easthope and Easthope (2000) found out that teachers decrease their commitment and performance as a reaction to the increased workload formed by changing policies. It was argued that policy approaches change professional qualities by changing the structure of workload. Within this scope, Apple and Jungck (1986) concluded that policy initiatives, as transferring market understanding into the school, aimed at carrying out objectives of effectiveness-efficiency based on measuring teachers' performances instead of improving students' comprehensive entity. Forrester (2005) classified teachers' tasks as performance-related teaching activities and the group of activities on caring for students. He argued that when teachers intensify on one of these groups, they neglect others. Because of policy-driven directions, specifically primary school teachers spend more time on performance so which create an unbalance between these groups of activity. Practices of evaluating teachers' performance cause teachers to neglect the tasks related to the care of students that in return damages general educational goals. He also added that the main source of this unbalance situation is educational policies directed by the new public management policy. Göksoy and Karaokur Akdağ (2014) identified that teachers perceive non-teaching tasks as puzzling and fatiguing. Deakin et al., (2010) found that teachers want to be free of non-teaching tasks and focus intensively on teaching tasks. In line with this result, increasing non-teaching workload causes a negative influence on teachers' care, energy and emotional capital (Chen, 2016; Töremen and Çankaya, 2008). Kim (2019) concluded that teachers' workload accrued from their managerial tasks steal time from planning, teaching and evaluating students' works etc. A study conducted on South Korean Teachers emphasized that by policy directions burden of bureaucratic and managerial workload on teachers increase and differ. As a result, teachers have to work harder or crop the time from teaching. Either choice causes a cost. A further step means that it shape also future choices and costs. Cropping from teaching would naturally restrict students' learning and so the future results will be likely affected negatively. In the OECD TALIS study carried out by participating many numbers countries, it is observed that the time spent for teaching between 2008 and 2018 regularly decrease but time devoted to the managerial task increase (OECD, 2019; TEDMEM, 2019a).

Considering the studies in relevant literature indicates a difference between those carried out at the national level and those at the international level. Studies at the national level refer to confounding results. Some of these studies' results inform that teachers have a heavy workload and that perceived it as a problem and this causes negative consequences (Çetin, 2013; Esen, Temel and Demir, 2017). However, some studies concluded adverse results informing that teachers have no heavy workload (Karaokur Akdağ, 2013; Keleş Ay, 2010; Öztürk, 2019; Şahan Özer, 2019). On the other hand international studies consistently inform that increasing teachers' workload negatively influence their teaching performance and policy interventions result in increasing and differing non-teaching workload (Deakin et al., 2010; Easthope and Easthope, 2000; Emery, 2018; Newhook, 2012;

Kim, 2019). Based on the literature we infer that non-teaching workload affects teaching performance negatively. By depending on this premise, we envision that the organizational effectiveness of school weakens. However, both national and international studies on teachers' workload neglect investigating what intra-effects of tasks consisting of teachers' job workload. Teaching workload can affect teachers' teaching performance and non-teaching workload can also influence teachers' teaching performance. Therefore the question of "How teaching performance is affected by teachers' job workload" can be proposed. It is not yet known exactly which non-teaching tasks cause what influence. For instance, evaluating students' work and guarding students might have different impacts. Investigating the impacts of the tasks combining teachers' job workload on teaching performance in the Turkish context can contribute to both implementation and international scientific research accumulation.

Aim

The main goal of this study is to evaluate the school's organizational effectiveness based on investigating the influence of teachers' job workload on their teaching performance. In line with this goal, the following specific aims are outlined: i) To identify professional tasks that teachers carry out within the one period of Education and Teaching ii) To identify non-teaching job workload (ÖDMİY), iii) To identify the perceptual influence of ÖDMİY on teaching performance, iv) To investigate teachers' job workload by individual tasks and grouped tasks v) To evaluate schools' organizational effectiveness based on the perceptual influence of teachers' job workload on teaching performance. In addition, we test the null hypothesis of "H₀: Schools have no organizational effectiveness". The operational definition of the hypothesis is that "The effect size of the influence of teaching workload on teaching performance equals a negative value".

Methodology

Because the concept of workload has quantitative and qualitative aspects, using a mixed-method can generate more valid results. Therefore, we used the exploratory sequential design of mixed-method (Creswell and Plano Clark, 2015). In line with this research technique, we formed the research model displayed in Figure 1. We first identified that which professional tasks teachers do in the school within a certain period. Then, we found out what time teachers spend carrying out these tasks and how these tasks impact their teaching performance. At the last phase of the research, research results were presented to the independent participants' views.

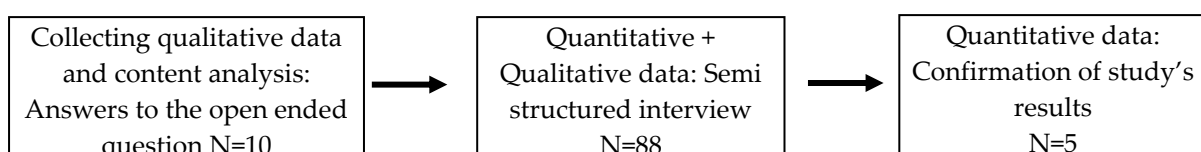


Figure 1. Research model

Context

Turkey, having a younger teacher workforce, has been experiencing a poor education quality for long years (OECD, 2019; TEDMEM, 2020). Many educational reform initiatives intended to change this scenery via improving teaching quality have been conducted. However, these attempts in generally failed to achieve the goals (Çelik, 2012; Özyılmaz, 2017). One of these attempts namely performance based teachers evaluation also became failure (TEDMEM, 2019b). In addition, professional development and professional guidance does not work functional (Yıldırım, 2018). To improve educational provision given in the public schools, extra teaching as forming of compensating, nurturing and supporting has been provided. Furthermore, special courses among prepare student for high stake nation wide exams are given in public schools (TEDMEM, 2019b). Not only qualitative aspect of teaching in public schools is problematic, but also its quantitative side is problematic. Within this context, brief looking at the distribution of an average yearly school days can help to examine teachers' workload. Figure 2 shows duration spent for teaching and vocation in an average year as legal quantitative form in Turkey. Legal teaching duration must be at least 180 working days. Teachers enter into the class for teaching during 35 weeks. Legal weekly teaching duration is 30 course hours in primary schools, 35 class hours in lower secondary schools and 40 class hours in secondary schools, respectively. Weekly course duration in vocational schools can be changed. Finally, one class time is 40 minutes in formal education courses in Turkey (European Commission, 2018).

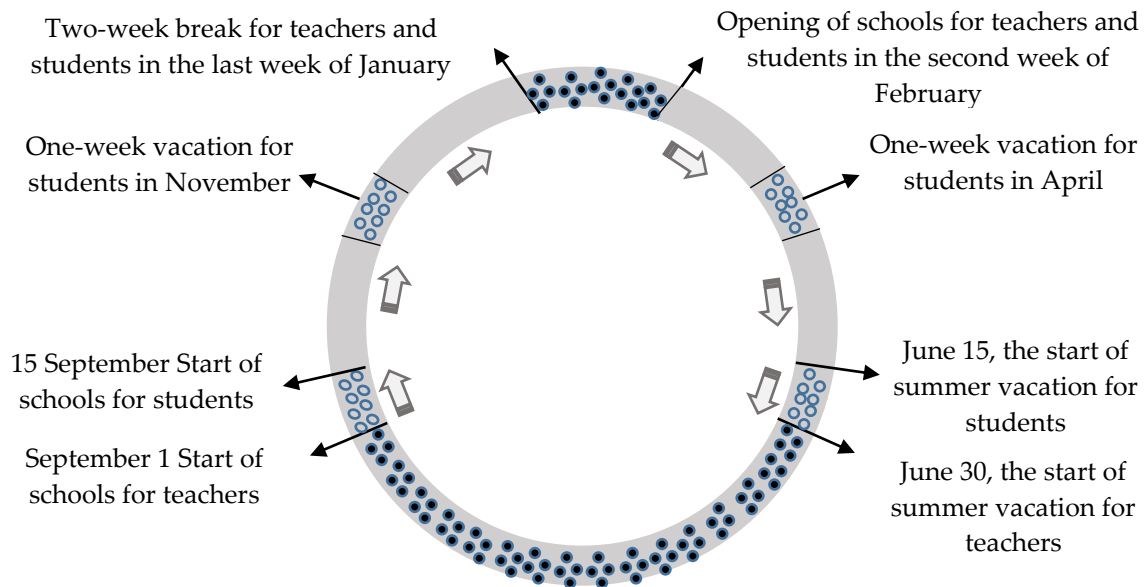


Figure 2. Working and vacation times of teachers in formal education in Turkey

Supporting teaching needs to be increased. For instance, while a yearly average of 576 hours was spent for teaching in Turkish formal education schools, the yearly average time for OECD

countries is 715 hours (OECD, 2018). OECD TALIS 2018 study showed that teachers' yearly average workload is 913 hours for OECD countries but 843 hours for Turkey. While teachers of OECD countries have spent an average of 38.8 hours a week for professional tasks and it is 31.6 hours in Turkey. Teachers in OECD countries spent an average of 6.5 hours a week planning and preparing for lessons, it is 3.5 hours for Turkish teachers. Turkey is a country where teachers spent the least time (2.3 hours) checking, feedbacking and marking students' works. In addition, Turkish teachers spent only 1.9 hours, which is the least in OECD countries, in a week for cooperating and dialogue with colleagues in teams (EURYDICE, 2018; OECD, 2020; TEDMEM, 2019a).

Participants in the Study

Because of informing that teachers' job workload can be changed in considering education levels, branches, the number of teachers in the school etc., to strengthen the research validity and to control the above-mentioned characteristics of participants we used purposeful sampling. Additionally, we used convenience sampling to get voluntary participation (Christensen, Johnson and Turner, 2015).

Participants in the study consisted of teachers who currently enter into classrooms for teaching in formal public schools including primary, lower secondary and secondary levels in Aksaray Province in the period of March-June of 2018. Because of considerable differences in private schools and special education schools regarding teachers' working conditions, teachers working in that schools were out of the study's scope. Along with the research model, data were collected from three different participant groups (N1=10, N2=88, N3=5). In the first study group, six teachers were female, four of them worked in villages. Five teachers were very experienced teachers and two were still in their first year. In the second study group (N=88) 48 teachers were female and 40 % of teachers were very experienced (16 years or above) and ¼th of teachers had five years or less experience. 17 participants were from primary schools, 43 of them were from lower secondary schools and 28 teachers were working in the secondary schools. When we consider the working duration in the same institution, we observed that 20 % of participants work as in the first year and 25 % work more than six years at the same institution. Looking at the distribution of branches shows that 35.2 % of teachers were language-social; 30.7 % of them were math-science and 18.2 % were classroom teachers. School size was computed by the number of teachers in the school. 20.5 % worked in very big schools (N>45) and 43.2 % worked in big sized schools (30<N<45). Only 8 % of them worked in small schools (N<15). Distribution of students regarding their parents' socio-economic level in schools showed that 30.7 % of teachers teach students from low socio-economic level and 67 % have students from mid-socio-economic level. The third participant group, accessed to check the validity of the study's results, consisted of five teachers. Three of them were female, two worked in villages. One teacher worked within the first year and three of them were very experienced teachers.

Data Gathering Tool and Collecting Data

Data gathering tools in the study were generated in a stepwise manner. At the beginning of the research, we obtained teachers' views about what they do relate to their job. So we asked one open-ended question (*Which tasks relevant to your profession do you carry out within the school or out of school in an average school year?*) in a semi-structured interview form. This form included ethical and demographical information parts. Ethical parts contained information about the study, consent and withdrawal, ethical principles. Ethical parts were placed into the other data-gathering instruments of the study. Based on the results from the first step, we generated the second data collecting tool includes quantitative and qualitative questions aiming to identify the frequency, time and influence on teaching performance for every identified task determined at the first step. Content-related validity of this instrument was satisfied by taking expert views from three academicians with PhD in educational sciences and criterion-related validity was satisfied by reviewing literature including similar instruments (specifically Atkins, 2003; Göksoy and Karaokur Akdağ, 2014; Ingvarson et al., 2005). Along with the expert views, one item (repairing schools) was excluded from the instrument because it is not a professional task.

We asked three questions, one of which was open-ended (What weekly total class time do you spend in the classroom for teaching at the current school?). The second and third questions were Likert type closed-ended questions (How does your teaching workload impact your teaching performance: -1, negatively; 0, Neutral; 1, positively) and (How degree does your teaching workload impact your teaching performance: 0, No impact; 1, Minor impact; 2, Moderate impact; 3, Major impact). On the other hand, the data belong to non-teaching job workload were collected by using the tool showed in Table 1. This tool consisted of questions aiming to identify frequency (A), time (B), the direction of impact on teaching performance (C) and degree of impact (D) for every non-teaching task. In addition, there was an open-ended question identifying teachers' views about the impact of non-teaching tasks on teaching performance.

This instrument was piloted on a total of nine independent teachers (three from each education level) selected by random sampling technique in schools located in Aksaray Province. Based on the pilot study, we added the following non-teaching tasks into the instrument: "recording student absenteeism to e-school", "parent visit", "delivering of food such as milk and drained grapes to students" and "school student council works". After the revisions, the instrument was used in the main phase of the study. At the last phase of the study, the results of the study were listed and presented for taking views of independent teachers to learn whether these results are valid. There

were open and closed-ended response choices including i) Valid, ii) Not sure, iii) Not valid, iv) If not valid please explain why.

Table 1. The instrument of collecting data on non-teaching workload and their impact on teaching performance

	Job workload					Impact on teaching performance												
	A. Frequency of the task		B. Time devoted			C. Direction		D. Degree										
Non-teaching job workload	0	1	2	3	4	5	-1	0	1	0	1	2	3					
	Never	A few times in a year (1-3) average 2 times in a year	A few times a term, an average of 4 times a year	Several times a month, an average of 16 times a year	Several times a week, an average of 32 times a year	Every day or 180 times a year	Between 0-30 minutes on average 15 minutes	Between 31-60 minutes average 45 minutes	61-90 minutes on average 75 minutes	Between 91-120 minutes average 105 minutes	More than 120 minutes average 135 minutes	Negatively	Neutral	Positively	No impact	Minor impact	Moderate impact	Major impact
Guarding students																		
...																		

Data gathering was conducted through interviews performed out of school settings during March-June of 2018. Researchers played objective role and recorded participants experiences and views as refraining from directing interviewee. For every interview three forms were used as one form was delivered to interviewee and other two were used by researchers to record. When interviewee filled the form as writing, this written form was directly considered. When interviewee explained experiences by talking, recorded forms by the researchers were compared then one joint form was generated. This joint form was confirmed by the interviewee.

Analysing Data

Recorded forms were first coded. For the first interview, we used A₁, A₂, A₃...A₁₀, for the second phase we used B₁, B₂, B₃...B₈₈ and for the third phase we used C₁-C₅ as codes. Data coming from the first application were transferred into the Microsoft Excel Worksheet. Researchers independently analysed the data recorded on Excel Worksheet, then compared individual findings as working together and generated common findings. In analyzing data

coming from first interview, the frequency of tasks teachers carry out recorded by keeping scoreboard then these tasks were sorted in decreasing order. Quantitative data gathered from second interview were analysed by IBM SPSS 22 statistics program. Descriptive statistics ($\%$, f , \bar{x} and S_s) were computed. In analyzing procedure missings were kept because empty refers that relevant task is not carried out by the participant. In such instances, the workload of participant for this task equals zero. "Filling questionnaire" was pointed by only one participant and its duration was choiced as 105 minutes, so this case was treated as extreme then it was omitted. Beside, computing descriptive statistics for each task, we grouped tasks and computed decriptives for these grouped tasks as indices. Within this scope, we first taken independent expert views (three academicians with PhD in educational sciences) to group tasks. Independently worked experts generated groups regarding commonalities between tasks. Then, three different lists were compared, when discordance appeared majority was considered. Groups are following: (i) Teaching task (*Preparing for teaching, planning, teaching in classroom in line with the timetable, supporting, nurturing compensating courses*), (ii) Recording students' performance (*examining students' works, marking, give feedback, recording absenteeism in e-school, recording students' info in e-school*), (iii) Social, cultural, sportive tasks related with students (*school council tasks, social-cultural activities, delivering milk and drained grapes to students, making project, social clubs, tasks originated from guarding in classroom*), (iv) Observing students and guarding-security tasks (*guarding duty during break times, participating ceremonies, task related to definite days and weeks*), (v) Relations with parents (*meeting with parents, home visits*), (vi) Tasks related to school business (*Tender commission and checking commission, guidance execution committee, OGYE (School Development Management Team) commision, TQM (Total Quality Management) commision, preparing strategic plan commision*), (vii) Individual tasks out of school (*observer in weekend exams, in-service professional training courses*).

Responses given for the open-ended questions asked in the second interview were analysed. Scores were first ordered as decreasing then range was computed. Ordered data belonged to teaching workload were then grouped as categorical. To do it we used five scaled Likert anchors (1: 15 hours and less, 2: between 16-20 hours, 3: between 21-25 hours, 4: between 26-30 hours, 5: 31 hours and above). When computing yearly teaching workload we considered one class time (40 minutes), number of weeks (35) and weekly teaching load. Then total yearly teaching time as minutes was transformed into hours (60 minutes=1 hour).

Non-teaching job workload (ÖDMİY) was computed by multiplying ($A*B$) the frequency of task (A) and the time devoted for this task (B). In analyzing frequency of a certain task we considered yearly levels shown in Table 1 (1: two times in a year, 2: four times in a year, 3: 16 times in a year, 4: 32

times in a year, 5: 180 times in a year). In analyzing the time spent for a task, we used average values as minutes (1: 15', 2: 45', 3: 75', 4: 105', 5: 135'). Other data group obtained from second interview was the perceptual impact of a certain task on teaching performance. Within this scope, to compute the impact size we benefited the following formula: $\ddot{O}DM\ddot{I}YED = \ddot{O}DM\ddot{I}Y * C * D$. In this formula, the impact size of non-teaching job workload ($\ddot{O}DM\ddot{I}YED$), as dependent variable non-teaching job workload ($\ddot{O}DM\ddot{I}Y$), impact direction (C) and degree of impact (D) were functioned. When transacting this formula for a certain task, we could compute negative or positive impact size. If total impact size is positive that refers school acted effectively (H_1).

At the second interview, only 27 participants responded the question of "Could you explain your experiences related to impact of non-teaching tasks on your teaching performance". Their answers were analysed contently. In accordance with deduction method in content analysis, we abstracted at one level. Participants' expressions were transferred into Excel Worksheet then, we considered words, sentence and whole contents as information parts. Based on the pre-determined categories, these information parts were classified. Repeated information was shown by frequencies.

In combining quantitative findings and qualitative findings we utilized theoretical combination (Creswell and Plano Clark, 2015). Because the final aim of this study was to evaluate the school effectiveness. The main function of a school, theoretically, is to educate children and young through teaching. Quantitative and qualitative findings were combined based on the consistency between the tasks teachers did and their impacts. Direct quotations through which teachers expressed experiences were presented with the relevant quantitative variables. In addition, participants' views on validity of the study's results were analysed by using quantitative and qualitative methods together. To extent to which the results are valid was analysed using the scale that 1: Valid, 2: Not sure, 3: Not valid. If the result is not valid we wanted to identify reason, so participants views were contently analysed.

In satisfying reliability and validity of the study we utilized the relevant prior researches, expert views, participant confirmation and piloting. Furthermore, consistency between quantitative findings and qualitative findings were used for checking study's internal reliability. In addition, showing the studies procedures by modelling, presenting direct quotations support the reliability of the study. In collecting data process and analyzing process, comparing findings obtained by researchers working independently then comparing and combining findings also support the reliability.

Confirmation of Ethical Board: In this study, all the rules declared by "The Direction of Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics" were executed. The rules

declared in the second part of the mentioned direction namely "Actions Violated Scientific Research and Publication Ethics" were not executed.

Institution of Ethical Board = Aksaray University Human Research and Ethical Board

The Date of Decree= 19.04.2019

The Number of Ethically Confirmation Form= 2019/03-34

Results

Results are presented according to research goals in the following lines.

Professional Tasks Teachers Carried Out In the School Year

Results of first phase of the study are presented in Table 2. Frequencies refers to participants' emphasis. Teachers carry out, beside teaching, 22 various tasks including guarding for students, participating in ceremonies, recording students' info into e-school etc. It can be argued that the first four tasks are carried out by all teachers. On the other hand, it is noteworthy that some of the teachers did not specify tasks such as doing social-cultural activities, communicating with parents, and parent meetings. Listing the repairing schools among professional task is also noteworthy despite only one participant mentioned. None of the teachers interviewed expressed "to deal with the students' problems". During first phase of interview, teachers mainly expressed the tasks defined legally. Within the teaching scope, private lesson given outside of school was not listed however compensating, nurturing and supporting courses were expressed. Teachers who teach in compensating, nurturing and supporting courses can teach up to 40 hours per week, including lessons at school.

Teaching Workload

By asking an open-ended question in the second interview, we try to identify the time teachers spent teaching in the classroom. Teachers' views indicated four different teaching tasks: i) Teaching task performed in line with the timetable applied for workdays of the week, ii) Teaching carried out in compensating, nurturing and supporting courses, iii) Teaching because of absent colleagues, iv) Teaching in private lessons. We considered the first two kinds of teaching tasks to compute the total teaching workload.

The weekly teaching workload of teachers we interviewed ranged between 15-40 class hours. Four teachers had 15 or fewer class hours weekly teaching workload. Nine teachers had 16-20 class hours, 23 teachers had 21-25 class hours teaching workload in a week. 47 teachers had a weekly teaching workload ranged 26-30 class hours and five teachers had a teaching workload of more than 31 class hours. The weekly average teaching workload of 88 interviewed teachers was 26.01 hours

($S_s=4.81$). Yearly average teaching workload was computed 911 class hours that equals 607 hours. Private lessons and teaching for absent colleagues were not included in the teaching workload we computed.

Table 2. *Professional tasks teachers carried out in a school year*

Professional tasks	<i>f</i>	Professional tasks	<i>f</i>
1. Teaching in the classroom	10	2. Preparing for the lesson, planning	10
3. Exam, marking, feedback	10	4. Recording students' info in e-school	10
5. Participating in ceremonies	9	6. Celebrations in definite days and weeks	8
7. Guarding for students	8	8. Communication, meeting with parents	7
9. Social-cultural activities	6	10. Preparing activities for social clubs	4
11. Observer in the weekend examination	3	12. Making projects	3
13. Inservice teacher training	3	14. Preparing list for guarding within class	2
15. Preparing planning for seating in class	2	16. Guidance execution committee	2
17. Tender and check commissions	2	18. OGYE tasks	1
19. Repairing schools	1	20. Teaching for absent colleagues	1
21. Preparing strategic planning	1	22. TQM commission	1

Non-teaching Job Workload (ÖDMİY) and Its Perceptual Impact on Teaching Performance

The results regarding the workload formed by the tasks carried out by the teachers and the impact of this workload on the teaching performance are presented in Table 3. Teachers have a yearly average 167 hours teaching workload. Yearly total teachers' workload including teaching workload is nearly 774 hours. 22 % of total job workload belongs to non-teaching job workload. For a week, a teacher has 22 hours total job workload and 5 hours of it are spent for non-teaching tasks.

Table 3 shows that the most frequently performed task is to record students' information to E-school ($\bar{x}=38.58$, $S_s=66.15$). Teachers perform this task 39 times in a school year and each time they spent nearly 36 minutes that equals 24.4 ($S_s=52.4$) hours in a school year. Based on teachers' perception, this task positively but minor impact on teaching performance. Another frequently performed task is examination, evaluation of students' works and feedback ($\bar{x}=30.75$, $S_s=42.3$). A teacher 31 times performs this task, averagely and each time 61.7 minutes spends for it. Teachers spend 34 hours in a year to perform examinations, marking and giving feedback. This task positively and moderate impact ($\bar{x}=1.97$, $S_s=.95$) on teaching performance. Its impact size on teaching performance is comparatively bigger than that of other tasks ($\bar{x}=67.37$, $S_s=122.64$). One of the least frequently performed task is in service teacher training which is carried out only three times in a school year ($\bar{x}=3.2$, $S_s=4.9$) and averagely 4 hours in a year are devoted for this task.

The most significant task impacting negatively teaching performance is guarding students specifically during break time. A teacher performs this task 13 times in a school year and each time s/he spends 95.8 minutes. Teachers spend averagely 20 hours ($\bar{x}=19.99$, $Ss=17.88$) in a school year for this task. Guarding students negatively and moderately ($\bar{x}=1.81$, $Ss=1.11$) impacts teaching performance. Its impact size is -26.28 ($Ss=46.95$). Qualitative findings confirm this result. For instance B19 "I cannot find time to rest on the day I guard students. I hardly even meet my personal needs. Moreover, I have more anxiety that something will happen to a student. In this case, it inevitably reflects negatively on the teaching in the classroom". B34, on the other hand, emphasized the following views on the guarding task: "As if being up all day is not enough, you also listen to everyone's problems. You are always asked who is out and who is not in the classroom. We even follow up on the teacher who was absent that day". B61 described the problem she experienced due to her guarding task in boarding schools as follows:

"For boarding schools, for example, when I take over the shift at 08:00 on Saturday morning, I have to turn over the duty at 08:00 the next day. Therefore, this situation disrupts our order, moreover, it negatively affects many things when it comes to the weekdays and sometimes you have to continue the lesson immediately."

Negative effects similar to the guarding on the teaching performance in the classroom also occur in participation in ceremonies, celebrations of certain days and weeks, and social club activities. Although it has a minor impact, it is remarkable that the quality of the activities mentioned negatively influence the teaching performance in the classroom. Regarding social club activities, B27 expressed the following:

"I am in my sixth year of teaching and this is my third school. I did not do club activities in my previous schools, but in this school, the principal wants me to do these activities. We spend a class hour for club meetings once a month. But I do not see any benefit from this situation for students and teachers."

Regarding the club activities, B54 said, "There is a reluctance starting from the morning on the day of the club event. Staying at school for one more class hour creates stress". B39 stated that "Flag ceremonies do not take much time, but we do not like other ceremonies when there is a compulsory participation and because they take a long time".

The activity with the highest impact on teachers' teaching performance is visiting parents ($\bar{x}=2.13$, $Ss=1.24$). An average of 44 minutes is spent in each of the four parent visits per year. Another activity that can be considered to have a higher positive effect on teaching performance is participation in in-service training courses ($\bar{x}=1.78$, $Ss=1.29$). An average of 76 minutes is spent each time for this activity, the frequency of which is 3 times a year.

Table 3. Quantitative results on teaching workload and non-teaching workload

Teaching and non-teaching tasks	Workload						Impact on teaching performance						
	Frequency		Devoted time for a unit of a task (Minute)		Yearly average job workload (Hours)		Impact Direction		Impact Degrees		Impact Size		
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	
Teaching in the classroom	910.4	168.6	40.0	.00	606.9	112.4	.72	.60	.45	.77	73.4	572.2	
Preparing for the lesson, planning	18.1	10.7	33.1	20.6	10.8	10.2	.97	.18	2.4	.63	23.8	23.7	
Exam, marking, feedback	30.8	42.3	61.7	33.7	34.3	52.6	.93	.37	2.0	.95	67.4	122.6	
Guarding for students	12.8	9.4	95.8	41.3	20.0	17.9	-.76	.61	1.8	1.1	-26.3	47.0	
Recording students' absence in e-school	38.6	66.2	35.8	32.6	24.4	52.4	.30	.73	1.4	1.0	28.4	115.7	
Recording students' information in e-school	6.9	22.0	62.1	36.3	10.4	48.8	.35	.64	1.1	1.1	19.1	129.9	
Meeting with parents	3.1	3.8	68.2	28.3	3.5	3.6	.67	.58	1.7	1.3	5.4	7.0	
Home visits	4.2	6.5	44.3	34.0	3.3	6.4	.63	.51	2.1	1.2	5.1	8.9	
In service teachers training	3.2	4.9	76.4	41.7	4.1	5.3	.45	.69	1.8	1.3	2.9	7.3	
Preparing list for guarding within class, seating etc	5.1	6.7	43.0	26.1	4.0	6.9	.30	.83	1.3	1.1	1.3	7.4	
Observer in the weekend examination	4.8	7.0	79.4	40.6	6.9	11.7	.38	.76	1.1	1.0	5.0	24.2	
Participating in ceremonies	9.0	11.4	70.2	38.3	9.5	14.6	-.19	.87	1.3	1.2	-1.9	25.2	
Celebrations of particular days and weeks	7.4	8.2	61.7	28.0	7.7	9.4	-.14	.94	1.3	1.1	-0.4	20.7	
Social club activities	4.9	7.5	52.8	31.0	4.4	7.8	-.24	.80	1.4	1.0	-1.6	16.4	
Making projects	1.6	2.3	51.1	35.9	2.3	4.7	.28	.59	1.4	1.1	2.9	12.6	
Guidance execution committee	4.1	7.0	48.1	30.5	3.8	7.6	.39	.67	1.6	0.9	1.6	11.6	
Preparing strategic planning and its execution	2.0	4.2	40.9	31.9	1.5	3.1	.34	.60	1.5	1.0	1.2	3.7	
TQM commission	2.0	3.3	36.1	25.4	1.5	2.7	.16	.62	1.4	0.9	1.1	4.9	
Social-cultural activities	5.4	6.8	71.6	35.9	7.0	9.66	.49	.66	1.5	1.2	7.8	21.1	
School council tasks	3.5	6.7	42.3	28.3	2.8	7.47	.28	.69	1.3	1.0	0.2	9.9	
Delivering milk and drained grapes to students	3.9	9.4	6.5	15.1	2.2	5.71	.05	.45	0.5	1.9	0.5	16.3	
Tender and check commissions	1.0	2.3	40.6	31.7	0.9	2.22	.05	.45	0.9	0.6	-0.04	4.3	
OGYE tasks	2.2	5.0	36.1	25.0	1.7	4.07	.15	.58	0.9	0.7	0.3	7.3	
Job workload sub-categories	Teaching tasks	928.5	173.1	73.1	20.6	617.7	115.1	.84	.31	1.4	0.5	97.2	574.0
	Recording students' performance	78.1	83.2	159.5	68.2	70.0	94.5	.53	.36	1.5	0.7	114.9	227.4
	Social, cultural, sportive activities for students	21.6	18.6	267.3	103.0	19.9	17.1	.19	.34	1.2	0.7	11.1	44.5
	Observing students and guarding-security task	30.3	19.5	227.7	77.9	38.0	29.4	-.36	.58	1.5	0.9	-27.8	64.8
	Relations with parents	7.4	9.2	112.5	54.4	6.9	7.6	.65	.45	1.9	1.1	10.4	12.8
	Tasks related to school business	9.4	12.5	201.8	113.4	7.6	11.8	.22	.40	1.2	0.6	4.1	24.4
	Individual tasks out of school	7.7	8.3	155.8	73.2	11.3	13.7	.41	.53	1.5	0.9	7.8	25.3

Expressing his opinion on in-service training, B47 said, "Central directorates call us to fill the hall for compulsory meetings. Regardless of the contents, such meetings do not achieve their aim. Since I do not choose it, I just wait for the time to finish".

Sub-categories of Job Workload and Their Perceptual Impacts on Teaching Performance

Teachers' job workload was examined according to their sub-categories and the results are given in Table 3. Teachers' professional tasks were classified into seven subgroups. The most common task is teaching. Totally 618 hours in a school year are spent on teaching. The sub-category that spends the most time ($\bar{x}=267$, $Ss=103$) for each performance is the social, cultural, sports, etc. for students. There is only one sub-category that has a negative impact on teaching performance: the task of guarding students and security ($\bar{x}= -.36$, $Ss=.58$). The sub-category with the greatest impact on teaching performance is relations with parents. The impact power of the mentioned task group is moderate ($\bar{x}=1.9$, $Ss=1.1$). In this context, the teacher coded B6 said that "I observe that the children of those who attend the meetings with the parents are more motivated in the lesson". Despite this situation, the ratio of the time spent for communication and cooperation with parents in the total workload is only 0.9%. In terms of impact size, recording the student performance information makes the most important effect ($\bar{x}=115$, $Ss=227$). In support of this situation, the teacher coded B25 explained that "student information entry to the e-school is beneficial in terms of getting to know the student and taking appropriate measures during the lesson". The sub-category to be intervened to improve the teaching performance is guarding students and security. A negative effect can be eliminated by making arrangement.

School Organizational Effectiveness

Based on the teachers' perception related to the impact of job workload on teaching performance, in order to evaluate the school effectiveness null hypothesis (H_0) was tested. To do this, we first compute the magnitude of the impact of job workload on teaching performance. Since that value is positive 217.8, H_0 (The amount of impact size of job workload on teaching performance equals negative value) is refused. Within this scope, we found that teachers' job workload that is mainly composed of teaching which is the main activity of a school, does not cause a negative impact on teaching performance, so the school has organizational effectiveness.

At the last phase of the study, 10 results obtained by the study are presented for the views of five teachers who did not participate in previous steps of this study. Teachers stated that six results are valid, three results are partially valid and one result is not valid. The confirmed results are as follows: Weekly average 26 hours teaching in the classroom, the negative impact of guarding students on teaching performance, evaluating students' works and giving feedback has a positive impact on teaching performance, communicating and meeting with parents have positive impact on teaching performance, the most frequently performed task is to record students' absence in e-school, and the

least frequently performed task is the participation in professional development activities that occurs only three times in a school year. Teachers partially confirmed the following results: Social club activities have negative impacts on teaching performance (Valid: 3, Not sure: 1, Not valid: 1), observing examination at the weekend has a positive impact on teaching performance (Valid: 2, Not sure: 2, Not valid: 1) and teachers' job workload positively impact on teaching performance (Valid: 2, Not sure: 3). The only result teachers do not confirm is that tasks related to the particular days and weeks have a negative impact on teaching performance. They explained that in the particular days and weeks performed activities improve students' national values, cultural understandings, sensitivity towards natural environment etc.

Discussion, Conclusion and Suggestion

This study with mixed design investigated school organizational effectiveness from a different perspective. Analysing teachers' job workload provided considerable results identifying interactions among the tasks mainly teaching that teachers perform. On the following lines, the factual impact size of teachers' job workload on teaching performance is discussed.

In this study, the total annual workload of teachers was found to be 774 hours (167 hours of non-teaching workload). The average workload per week is calculated as 22.1 hours. This score is considerably less than international averages (Ingvarson et al., 2005; Kim, 2019; OECD, 2019; Sheppard, 2008). The present study confirms the difference in the results of international and national studies. This result is compatible with the results of similar studies at the national level (Karaokur Akdağ, 2013; Keleş Ay, 2010; Öztürk, 2019; Şahan Özer, 2019). A contextual effect can be suggested as the source of the difference from the results of international studies. Table 4 provides an opportunity to compare the current study with some of the results obtained in the OECD TALIS 2018 study. In the aforementioned study, in the secondary school sample, Turkey is far behind in terms of workload supporting teaching. The ratio of non-teaching job workload to total job workload was found to be 21.7% in the current study. This rate is 22.5% for Turkey and 46.9% for the OECD in general in the OECD TALIS 2018. This rate was found to be 45% in another international study (Gomendio, 2017). Compared to the results of international studies, Turkish teachers have less non-teaching workload supporting classroom teaching. Moreover, the increasing trend in the non-teaching workload identified for the 2008-2018 period does not seem to be valid for Turkish teachers (OECD, 2019; TEDMEM, 2019a). This situation shows that the potential of the young teacher workforce, which is an opportunity to improve the educational quality, is not utilized. In other words, what can be done is given up.

It is reported that teachers' workload affects their teaching performance negatively (Apple and Jungck, 1986; Easthope and Easthope, 2000; Emery, 2005; Forrester, 2005; Ingvarson et al., 2005; Kim, 2019; Sheppard, 2008). However, a positive effect was found in this study. Both teaching workload

and non-teaching workload affect the teaching performance in the classroom positively. In this direction, the hypothesis of the study, H0: Schools do not have organizational effectiveness, was refused. It can be said that schools have organizational effectiveness on the basis of the internal interaction of teachers' professional workload. Balcı (2007) states that the time allocated for teaching and learning is a criterion in evaluating the effectiveness of the school. Perceptual evaluation of the teacher, the most important actor of effective teaching, primarily provides information about the effectiveness of teaching and therefore the effectiveness of the school. Other dimensions that support the effectiveness of teaching are tasks such as planning and evaluation. Based on the results of this study, it can be emphasized that teachers in Turkey need to increase the supportive workload in order to increase their teaching performance in the classroom. To improve educational quality, there is a need for intervention in school teaching, both quantitatively and qualitatively. The most important positive effect on teaching performance is recording the students' performance information in e-school. Teachers benefit from the information they obtain by taking exams, evaluating and marking students' works, during teaching. Apart from the time they spend on the actual lesson (607 hours), the teachers use the most time to prepare and administer the exam, to check the students' work and to give feedback (70 hours). This period is an average of one hour per week. However, this amount is lower than the international averages (Table 4). Deakin et al. (2010) report that teachers in England and Wales spend an average of 5.2 hours per week on checking and giving feedback on student work. Newhook (2012) emphasizes that teachers should mostly have tasks related to teaching students (planning, evaluation, special attention).

Table 4. Comparison between the current results and results of OECD TALIS 2018

Comparison Criteria (hours)	Current Study	TALIS Study (Lower Secondary)	
	(Primary+Lower Secondary+ Secondary)	Turkey	OECD
Teachers' yearly average total workload	773.9	843.0	913.0
Teachers' weekly average total job workload	22.1	31.6	38.8
Teachers' weekly average total teaching workload	17.3	24.5	20.6
Teachers' weekly average total non-teaching workload	4.8	7.1	18.2
The ratio of non-teaching workload to total workload %	21.7	22.5	46.9
Weekly average workload of preparing for lesson	.31	3.5	6.5
Weekly average workload of evaluating students' works	1.0	2.3	4.9*

*Computed based on the proportional data.

In this study, although it was concluded that the workload of teachers affects the teaching performance positively, there are also jobs that have a negative effect. The most important job that has a negative effect on teaching performance is guarding students. A teacher spends an average of 20 hours a year on this task. In addition to the vigil, ceremonies, celebrations of certain days and weeks, and social club activities continue to guarding and control students. This situation negatively affects teaching performance. Emery (2018) found that the increasing non-teaching workload negatively affects teachers' work life. There are results that non-teaching professional works consume teachers'

physical and emotional energy and negatively affect their teaching performance in the classroom (Chen, 2016; Kim, 2019; Töremen and Çankaya, 2008). The qualitative findings of this study also point out that the energy to perform teaching effectively, especially due to tasks that consume energy (physical and psychological), decreases. This situation is described as an opportunity cost by Kim (2019). He explained that it is a choice to take the teacher's energy from student learning and spend it on other works, and this situation has a cost. Guarding students and providing security, which had a negative effect on teachers' teaching performance, emerged as an area that education administration should focus on. A negative effect can be eliminated with the arrangement.

This study identified that an average of 4.1 hours per year is spent for participation in in-service training courses. However, in the study conducted by Sheppard (2008), teachers use an average of 36 hours a year for professional development. The development of teachers' skills through professional development activities is reflected in student learning and therefore the school effectiveness (Vieluf et al., 2012; OECD, 2020). However, the impact and quality of professional development activities are stated to be lower than the average in countries including Turkey. The most important reason is to carry out activities that do not meet the needs. Teachers in Turkey report that they participate in professional development activities on average 4.3 times a year, but more than half of the participating teachers report that the activities do not meet the needs (OECD, 2020; Yıldırım, 2018). In addition to unresponsive and ineffective activities, teachers' willingness to improve themselves in professional matters should be questioned. Teachers mostly cited time constraints or program unsuitability (OECD, 2020). As a result, the opportunity to provide more effective teaching services cannot be utilized.

The sub-category with the highest impact on teaching performance is communication and meetings with parents. However, the time spent on this job is only 0.9% of the total workload. In America-Columbia, this rate was calculated as 2% (Sheppard, 2008). It is known that for the effectiveness of teaching, it is important to include parents as well as other factors (Vieluf et al., 2012). It is considered that the communication and interaction between the school and the parents in Turkey are not in the desired point (Sabancı and Gök, 2015).

The de-professionalization effect of political approaches has been criticized on the grounds that the application of the New Public Management approach to education and the performance evaluation of teachers increase the paperwork (Apple and Jungck, 1986; Easthope and Easthope, 2000; Forrester, 2005). In this study, teachers did not express any task related to performance appraisal. On the other hand, it was identified that observing and control task had a negative impact on student interest. However, the most ineffective sub-category on teaching performance is commission tasks (milk-grape receipt, tender and acceptance, TQM commission, etc.). It can be said that teachers define these tasks as meaningless. Göksoy and Karaokur Akdağ (2014) reached a similar conclusion.

The results of this study may encourage educational administration to take action in practice. Considering the results of the study, the professional workload in the school should be rearranged to support the teaching in the classroom. Deakin et al. (2010) found that teachers want to be more involved in teaching work. It can be predicted that the educational results of schools will improve if work arrangements that can enable teachers to concentrate on teaching. So school administration can improve the school effectiveness. The belief that Weber's bureaucratic structure will achieve organizational effectiveness has evolved over time into the belief that organizational effectiveness, suggested by Barnard, will be realized when cooperation is achieved with employees (Lunenburg and Ornstein, 2012). According to Likert's system 4 (participation) theory, if the school principal respects the professional expertise of teachers and includes them in the decision process; If it focuses on teaching and education quality rather than excessive adherence to rules, effectiveness in such schools increases (Likert, 1987). School administrations should organize non-teaching works in cooperation with teachers in order to make educational activities more effective. In this context, the education administration can have the security guards supervise the students, especially the guard duty, which is perceived to have a significant negative impact on the teaching performance. Currently, assignments can be made through İŞKUR to ensure the safety of schools. Educational administration should focus on the development of assessment-evaluation activities, which are perceived to have the most significant positive effect on teaching performance. In order to enable teachers to carry out assessment-evaluation activities more efficiently and effectively, the school administration can discuss and report the progress of each student at the level of achievement together with the teacher. These reports can both be shared with supervisors and used to guide students. In addition, educational administration can establish clinical communication in order to develop relationships with parents, the job that is perceived to have the highest impact on teaching performance. Special solutions can be discovered for students who have difficulties communicating with their parents. In this process, the school administrator, the teacher, as well as the guidance service and social worker and the local administrative officer can be included. It can be ensured that the commission tasks, which do not affect the teaching performance but create a workload, are taken over by the teachers and undertaken by the administrative bodies at the school. Thus, a burden can be lifted from teachers to improve their teaching performance. In this study, the impact size of teachers' job workload on their teaching performance was found to be positive 217.8. Each school can calculate this value and develop measures to increase it positively. Thus, a comparable quantitative indicator can be used to increase organizational effectiveness.

Limitations

The generalizability of the results of this study has limitations. The fact that it is conducted in a specific city and that the pre-school level and private schools are out of the scope of the study limits the generalization. In addition, since the İYEP (Growing Education Program in Primary Schools)

carried out jointly by the Ministry of National Education and UNICEF was started to be carried out as a pilot in the period when this study was carried out, the courses given in this context are outside the scope of the study. The total course hours for the students included in the İYEP Program is a maximum of 160 course hours (TEDMEM, 2019b). On the other hand, in the current study, the frequency of the task and the time spent on this task were multiplied each time it was done to compute the workload. This process limits the generalization of the results. Despite these limitations, the current study contributed to the literature on teacher workload. Since the instrument allows the use of both quantitative and qualitative dimensions together, it can be considered as a contribution to meet the research need emphasized by Elloy and Smith (2003). In addition, it has been revealed that the view that teachers' workload negatively affects their teaching performance is a contextual situation. Another is to contribute to the elimination of the national-level research gap by examining the school organizational effectiveness based on the interaction of teachers' workload within themselves. Finally, it has set an example of synthesizing quantitative and qualitative data for studies that will focus on workload.

Conclusion and Suggestion

Although the negative effect of teachers' workload on teaching performance was emphasized in international studies, this study found a positive effect. The main difference is the ratio of non-teaching workload to the total workload. This ratio is quite low for Turkish teachers. Therefore, this result can be described as a contribution to the international literature in terms of context. At the end of this study, it was concluded that the workload supporting teaching in schools should be increased. In this direction, the education administration should remove unnecessary and negative work from teachers, and allow more time to be allocated for "examining student work, providing feedback", "communicating and cooperating with parents" and "planning and preparing for the lesson", which can contribute positively to teaching in a way that brings it closer to international standards. At the end of the study, suggestions for researchers and practitioners were developed. Although the data obtained in this study made it possible to analyze it, it can be suggested for researchers to examine the perceptual effect size of the job workload, which could not be realized, according to demographic variables (branch, grade, school type, program type, etc.). By developing the operational aspect of the instrument in this study, the "perceptual effect size of the professional workload" can be calculated in schools and used as one of the effectiveness indicators. Although this study focuses on teachers, other studies may focus on school administrators, high-rank administrators and other professions.

References

- Apple, M.W., & Jungck, S. (1990). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology, and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27(2), 227–251.
- Astuti, R.D., & Navi, M.A.H. (2018, February). Designing workload analysis questionnaire to evaluate needs of employees. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1931, No. 1, p. 030027). AIP Publishing.
- Atkins, J. (2003). Class size and teachers workload: Teachers' views. *Education Review*, 16(2), 13-18.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Bryk, A.S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*, University of Chicago Press, Chicago.
- Camgöz, S.M., Ekmekçi, Ö.T., & Karapınar, P.B. (2017). Örgütsel sinizmin iş yükü, algılanan adalet ve kontrol açısından incelenmesi. *Journal of Business Research Turk*, 9(3), 40-59.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Condley, W.A. (1972). *The legal and professional aspects of the teachers' workload*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, USA.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev.Edt. Y. Dede & S.B. Demir). Ankara: Anı.
- Çetin, H. (2013). Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar: Denizli ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 87-112.
- Deakin, G., James, N., Tickner, M., & Tidswell, J. (2010). *Teachers' workload diary survey 2010*. UK: Infogroup/ORC International.
- Easthope, C. & Easthope, G. (2000). Intensification, extension and complexity of teachers' workload, *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43-58, doi:10.1080/01425690095153
- Elloy, D.F., & Smith, C.R. (2003). Patterns of stress, work-family conflict role conflict, role ambiguity and overload among dual-career and single-career couples: An Australian study. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 10(1), 55-66.
- Emery, D.L. (2018). *The effect on teacher carrier choices: Exploring teacher perceptions on the impact of non-instructional workload on self-efficacy and self-determination*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, California, USA.
- Esen, Y. D, Temel, F, & Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 47-62.

- EC-European Commission (2018). *The organisation of schools time in Europe. Primary and general secondary education-2018/19*. Luxembourg: European Union Publication.
- Forrester, G. (2005). All in a day's work: primary teachers 'performing' and 'caring'. *Gender and Education*, 17(3), 271-287.
- Gomendio, M. (2017). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all*. International Summit on the Teaching Profession, Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264273238-en
- Göksoy, S. & Karaokur Akdağ, Ş. (2014). Primary and secondary schools teachers' perceptions of workload. *Scientific Research*, 5, 877-885. doi: 10.4236/ce.2014.511101
- Ingvarson, L., Kleinhenz, E., Beavis, A., Barwick, H., Carthy, I. & Wilkinson, J. (2005). Secondary teacher workload study: report. <http://research.acer.edu.au/workforce/2>
- Johari, J., Tan, F.Y. & Zulkarnain, Z.I.T. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 107-120. doi: 10.1108/IJEM-10-2016-0226
- Karaokur Akdağ, Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin işyükü algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Keleş Ay, F. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yükü algısı ve iş-aile çatışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Kim, Kyung-Nyun (2019). Teachers' administrative workload crowding out instructional activities, *Asia Pacific Journal of Education*, 39(1), 31-49. doi: 10.1080/02188791.2019.1572592
- Likert, R. (1987). *New patterns of management*. New York: Garland.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2012). *Educational administration*. Sixth edition. New York: Wadsworth.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools? Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Newhook, J. T. (2012). Task-Diaries: A valuable qualitative tool for occupational health research on teacher workloads. *International Journal of Qualitative Methods*. 11(5), 666-683.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education at a glance 2020*. Paris: OECD Publication. doi: 10.1787/69096873-en.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education at a glance 2019*. Paris: OECD Publication. doi: 10.1787/f8d7880d-en.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education at a glance 2018*. Paris: OECD Publication. doi: 10.1787/eag-2018-en.

- Oron-Gilad, T., Szalma, J.L., Stafford, S.C., & Hancock, P.A. (2008). The workload and performance relationship in the real world: A study of police officers in a field shooting exercise. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 14(2), 119-131.
- Öztürk, M.A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Özyılmaz, Ö. (2017). *Türk Milli Eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları [The problems of Turkish National Education and initiatives for solving them]*, Ankara: PegemA
- Sabancı, A. & Gök, R. (2015). The views of state primary school teachers about their working conditions. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(2), 507-538. doi: 10.5578/keg.8802
- Sheppard, B.H. (2008). *The effect of non-instructional workload tasks upon instructional time for classroom teachers in public schools in an urban school district*. Unpublished doctoral dissertation, Regent University, Education Faculty, USA.
- Şahan Özer, S. (2019). *Öğretmenlerin öğretim dışı iş yüklerinin algılanan öğretim performansı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- TEDMEM-Türk Eğitim Derneği Yayını. (2019a). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler*. Ankara: TED Yayın
- TEDMEM-Türk Eğitim Derneği Yayını. (2019b). *Eğitimi değerlendirme raporu 2018*. Ankara: TED Yayın
- TEDMEM-Türk Eğitim Derneği Yayını. (2020). *Eğitimi değerlendirme raporu 2019*. Ankara: TED Yayın
- Töremen, F. & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(1), 33-47.
- Tuncer, Ö. (2019). *Determinants of counterproductive work behaviours: The role of work load, role ambiguity, leader support and work locus of control*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. & Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264123540-en.
- Yıldırım, K. (2018). Teachers' characteristics influencing their individual and collective learning preferences. *Education and Science*, 194, 1-17. doi: 10.15390/EB.2018.7491