

**T. C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

**Saniye Sanem DİLBAZ SAYIN**  
**(Doktora Tezi)**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Hasan ARSLAN**

**Çanakkale**  
**Haziran, 2017**

## Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum ‘Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurla doğrularım.

..17..108./2017

Saniye Sanem DİLBAZ SAYIN






Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Saniye Sanem DİLBAZ SAYIN tarafından hazırlanan çalışma, 29/06/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : ...10154446.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Hasan ARSLAN	
Üye	Prof. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Doç. Dr.	İlknur MAYA	
Üye	Doç. Dr.	Osman Ferda BEYTEKİN	
Üye	Doç. Dr.	Soner POLAT	

Tarih: ...17/06/2017.....

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Özet

### Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı; öğretmen performans değerlendirme sürecinde kullanılması gereken kriterleri öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci görüşleri ile belirleyip, okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden biri olan keşfedici sıralı karma yöntem ile yürütülmüştür. Çalışmanın nitel bölümünde Çanakkale Merkez ilçedeki okul öncesi, ilk ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticileri ile öğrenciler ile görüşmeler yapılarak '*Başarılı bir öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler nelerdir?*' sorusu yöneltilmiştir. Çoklu veri kaynaklarının ögelerinden olan öğretmen, okul yöneticisi ve öğrencilerin fikirleri ile nicel veri toplama aracı için kullanılacak olan '*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği*' oluşturulmuştur. Yapılan içerik ve faktör analizleri ile '*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği*'nin 39 madde ve 6 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında ise Çanakkale'de okul öncesi, ilk ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 404 öğretmen ve okul yöneticisine ulaşılarak '*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği*' uygulanmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları farklı okul profillerinin öğretmen performansına etkisini değerlendirmek için ise '*Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği*' (CASE) veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu çalışmada CASE veri toplama aracının Acarbay (2006) tarafından Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlilik çalışması yapılmış ve Aka (2014) tarafından kullanılan ölçeğin 33 soru ve 6 boyuttan oluşan hali kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik bilgileri kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde parametrik tekniklerden bağımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon ve Regresyon Analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme sürecinde cinsiyet, kıdem, okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluştururken; mezun olunan okul değişkeninde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları incelendiğinde ise, okul kademesi bakımından anlamlı bir farklılık oluşurken; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkeninde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul ikliminin '*İdare İlişkisi*' alt boyutu ile öğretmen performansı arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okul iklim algılarını olumlu yönde geliştiren öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performanslarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul İklimi, Öğretmen Değerlendirme, Öğretmen Performansı.

## **Abstract**

### **The Investigation of the Relationship Between The School Climate and The Teacher**

#### **Performance**

The aim of this study is to determine the criteria that should be used in teacher performance evaluation process in accordance with the opinions of teachers, administrators and students and to examine the effect of school climate on teachers' performance. This research was carried out by using sequential exploratory mixed method, which is one of the types of mixed method. In the qualitative part of the research, the interviews were conducted with the teachers, administrators, and students from public pre-school, primary, and junior high schools as well as secondary schools in Çanakkale Merkez district. The question '*What are the personal and professional features that a successful teacher should have?*' was used in this phase. With the opinions of teachers, administrators, and students who are the factors of the multi-data based evaluation system, 'Teacher Performance Assessment Scale', which was conducted in the quantitative part of the research, was created. Through the content and factor analyses, it was found out that 'Teacher Performance Assessment Scale' consisted of 39 items and 6 dimensions. In the quantitative part of the research, 'Teacher Performance Assessment Scale' was responded by 404 teachers and administrators working at primary and secondary state schools in Çanakkale.

'Comprehensive Assessment of School Environment (CASE)' data collection tool was used to determine the effect of different schools' profile on teachers' performance. In this study, the CASE scale including 33 items and 6 dimensions adapted by Aka in 2014 was used. The reliability, validity and Turkish linguistic equivalence of CASE were established by Acarbay (2006). Moreover, the demographic information of the participants was gathered through personal information forms. Independent samples t-test, the One-Way Anova (ANOVA), Correlation and Regression parametric tests were used for the analysis of the data.

According to the results of the study, it was found that while the opinions of teachers and administrators showed significant difference in terms of gender, length of service, and the level of the schools, there was no significant difference in the type of school teachers graduated from (alma mater variable) in the process of teachers' performance evaluation through multiple indicators. In the evaluation of school climate section, it was found out that while the teachers' and administrators' school climate perceptions were significantly different in terms of the level of the schools, there was no significant difference in gender, length of service, and alma mater variables.

It was determined that the school climate had a meaningful and positive impact on teacher performance. There is a high, meaningful and positive relationship between the 'Administrative Relationship' sub-dimension of school climate and teacher performance. It was concluded that the teachers and school administrators, who developed positive school climate perceptions, also had high professional performance.

**Key Words:** School Climate, Teacher Evaluation, Teacher Performance.

## Önsöz

Başarılı ve kaliteli nesillerin yetişmesi için eğitim sisteminde fiziksel koşulların hazırlanması kadar, gençlere yol gösterici olan nitelikli öğretmenlerin yetişmesi toplumların gelişimi için önemli bir fark yaratmaktadır. Öğretmenlerin daha fazla öğrenciye etkili bir şekilde hitap edebilmesi için öğrenmeye ve öğretmeye olan istekliliği ile heyecanının ilk günkü gibi yüksek olması beklenmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin bireysel ve kurumsal hedeflere göre buldukları noktayı nesnel bir şekilde değerlendirebilmek için performans değerlendirme sistemleri kullanılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki performansları, çalıştıkları okulların profilleri, yöneticilerin bakış açıları, veli ve öğrencilerin beklentileri gibi çeşitli kaynaklardan etkilenebilmektedir. Öğrenmeye açık, samimi ve saydam bir ilişki ağının ve kişilerarası iletişimin yüksek olduğu okullarda olumlu bir iklim hakimdir. Öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri okulda hakim olan iklimi en iyi analiz edebilen ve bu iklimten en yüksek oranda etkilenen ögelerdir. Öğretmenlerin mesleki performanslarının ve öğrencilerin akademik başarısının yüksek olabilmesi için öncelikle okulda olumlu bir iklim yaratılmalıdır.

Bu çalışma ile öğretmenlerin performansını etkileyen kaynaklardan biri olan okul iklimi ile öğretmen performansının ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Eğitim sisteminde uygulayıcı olan öğretmenlerin, karar verme safhasında geri tutulduğu çalışmaların aksine bu çalışmada Öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin fikirleri ile performans değerlendirme kriterleri oluşturularak, okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve ilgili alanyazına; ikinci bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubuna, veri toplama araçları ile verilerin analizinde kullanılan yöntem ve tekniklere; üçüncü bölümünde bulgulara



ve dördüncü bölümde ise analizler ile elde edilen sonuçlara ve yorumlara ayrıca yeni araştırmalar için de önerilere yer verilmiştir.

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca bana olan desteği ve yol gösterici fikirleri ile öğrenim hayatımı kolaylaştıran değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hasan ARSLAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda lisansüstü eğitimim süresince derslerine katıldığım veya farklı çalışmalarla deneyimleri ve bilgileri ile bana yardımcı olan bölüm hocalarıma da teşekkür ederim.

Öğrenim hayatımda olduğu kadar ve hayatım boyunca desteklerini ve bana olan inançlarını her gün daha da fazla bana hissettiren ve her alanda bana yardımcı olan değerli annem Rabia DİLBAZ ve ağabeyim Sıtkı DİLBAZ'a; tez çalışmam boyunca hayatımı kolaylaştırıp çalışmalarımın devamlılığını sağlayabilmem için desteği ile yanımda olan eşim Sedat SAYIN'a; tez çalışmam da dahil olmak üzere akademik çalışmalarımda değerli fikirleri ile desteğini eksik etmeyen değerli lise arkadaşım ve akademisyen Dr. Mehmet ASMALI' ya sonsuz teşekkürlerimi iletirim.

## İçindekiler

Onay.....	i
Özet .....	ii
Abstract .....	iv
Önsöz.....	vi
İçindekiler.....	viii
Kısaltma ve Semboller Listesi.....	xii
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xvii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	3
Problem cümlesi .....	15
Alt problemler .....	15
Araştırmanın Amacı .....	16
Araştırmanın Önemi .....	17
Araştırmanın Varsayımları .....	18
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	19
Tanımlar .....	19
Alanyazın .....	22
Örgüt iklimi.....	22
Okul iklimi.....	24
Okul iklimi değerlendirme sistemi ile ilgili yapılan çalışmalar .....	28
Performans değerlendirme sistemi .....	30
Performans değerlendirme sisteminin olumlu yanları .....	32
Performans değerlendirme sisteminin olumsuz yanları .....	33

Performans değerlendirme sistemleri.....	34
Eğitimde çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme sistemi.....	37
Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak okul yöneticilerinin yeri .....	40
Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak öğretmenlerin yeri.....	41
Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak öz değerlendirilenin yeri .....	42
Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak müfettişlerin yeri.....	43
Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak öğrencinin yeri.....	43
Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak velilerin yeri....	44
Öğretmen performans değerlendirme sistemi ile ilgili yapılan çalışmalar.....	45
Okul ikliminin Öğretmen Performansına Etkisi.....	51
Bölüm II: Yöntem .....	58
Araştırma Modeli .....	58
Evren ve Örneklem.....	60
Veri Toplama Araçları .....	65
Öğretmen performans değerlendirme ölçeği.....	67
Geçerlilik çalışması .....	67
Güvenirlilik çalışması.....	72
Okul iklimi değerlendirme ölçeği .....	72
Veri toplama araçlarının uygulanması .....	73
Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	74
Bölüm III: Bulgular.....	78

Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinde Yer Alması Gereken Kriterler ile İlgili Görüşler .....	78
Öğretmen Performanslarını Kimlerin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşler .....	80
Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği İstatistiksel Analizleri.....	82
Öğretmen performans değerlendirme ölçeği betimsel istatistik analizleri.....	82
Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin bağımsız değişkenlere göre bulguları.....	85
Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular.....	85
Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde kıdem değişkenine göre elde edilen bulgular.....	88
Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde okul kademesi değişkenine göre elde edilen bulgular .....	91
Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde mezun olunan okul değişkenine göre elde edilen bulgular .....	100
Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği İstatistiksel Analizleri .....	102
Okul iklimi değerlendirme ölçeği betimsel istatistik analizleri.....	102
Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin bağımsız değişkenlere göre bulguları.....	104
Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulguları.....	104
Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin kıdem değişkenine göre elde edilen bulguları..	106
Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin okul kademesi değişkenine göre elde edilen bulguları .....	107
Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin mezun olunan okul değişkenine göre elde edilen bulguları.....	113
Okul İkliminin Öğretmen Performansına Etkisine İlişkin Bulgular .....	115

Okul ikliminin öğretmen performansı ile ilişkisine yönelik pearson korelasyon katsayısı analizi .....	115
Okul ikliminin öğretmen performansına etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi.	119
Öğretmen Performans Değerlendirilme Süreci İle İlgili Akademisyenlerle Yapılan Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular .....	122
Bölüm IV: Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	125
Sonuçlar ve Tartışma.....	125
Öneriler.....	152
Araştırmacılar için Öneriler .....	152
Uygulamalara İlişkin Öneriler.....	153
Kaynakça.....	155
Ekler .....	182
Ek A: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği .....	182
Ek B: Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği .....	184
Ek C: Öğretmen, Okul İdarecileri, Öğrenci ve Akademisyenler İle Yapılan Görüşmede Kullanılan Mülakat Sorusu .....	185
Ek D: Anket Çalışması İzin Yazısı .....	186

## Kisaltma ve Semboller Listesi

CASE	: Comprehensive Assessment of School Environment
EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ark.	: Arkadaşları
Akt.	: Aktaran
Ed	: Editör
vb.	: ve benzeri
%	: Yüzde Değer
F	: Frekans
p	: p değeri
s	: sayfa
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapmaların Ortalaması
t	: t-testi sonucu elde edilen değer
r	: Madde kalan korelasyon katsayısı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
Vol	: Volume

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	62
2	Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Kıdeme Göre Dağılımı... ..	63
3	Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Kademesine Göre Dağılımı .....	.63
4	Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımı.....	64
5	Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Testi.....	69
6	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Değerleri... .....	72
7	Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Değerleri .....	73
8	Öğretmen Performans Değerlendirme ve Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin Normallik Testleri.....	75
9	Öğretmen Performans Kriterleri İle İlgili Görüşler.....	79
10	Öğretmen Performans Değerlendiricileri İle İlgili Görüşler .....	81
11	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Betimsel İstatistik Analizleri .....	83
12	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	86
13	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Kıdeme Göre Dağılımı.....	89
14	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Kıdeme Göre Dağılımı.....	90

15	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Kıdeme göre Tukey Testi .....	91
16	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Okul Kademesine Göre Dağılımı.....	92
17	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Levene Testine Göre Dağılımı .....	94
18	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Okul Kademesine Göre Dağılımı.....	95
19	‘Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme’ Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı .....	96
20	‘1a)Mesleki Gelişmeleri Takip Etme’ Alt Başlığının Okul Kademesine göre Dağılımı .....	96
21	‘1b) Öğrencilerine Değer Verme’ Alt Başlığının Okul Kademesine göre Dağılımı.....	97
22	‘Öğrenme Ortamını Düzenleme’ Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı.....	97
23	‘Sınıf İçi Etkileşim’ Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı .....	98
24	‘Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama’ Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı .....	98
25	‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’ Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı.....	99
26	‘Rol Model Olma’ Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı.. ..	99



27	Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımı.....	101
28	Okul İklimi Ölçeğinin Betimsel İstatistik Analizleri .....	103
29	Okul İklimi Ölçeğinin Cinsiyete göre Dağılımı .....	105
30	Okul İklimi Ölçeğinin Kıdeme göre Dağılımı .....	106
31	Okul İklimi Ölçeğinin Okul Kademesine göre Dağılımı .....	108
32	Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Levene Testine Göre Dağılımı.....	109
33	Okul İklimi Ölçeğinin Okul Kademesine göre Dağılımı .....	110
34	‘Öğrenci-Öğretmen İlişkisi’ Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı.....	111
35	‘İdare İlişkisi’ Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı .....	111
36	‘Öğrencilerin Davranışsal Değerleri’ Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı .....	112
37	‘Öğrenciler Arası İlişkiler’ Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı.....	112
38	‘Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler’ Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı .....	113
39	‘Güvenlik, Düzenlilik’ Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı.....	113
40	Okul İklimi Ölçeğinin Mezuniyete Göre Dağılımı .....	114
41	Performans Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının İlişkisi.....	116
42	Okul İklimi ile Öğretmen Performansının İlişkisi.....	118
43	Okul İkliminin Öğretmen Performansına Etkisi Regresyon Modeli.....	119

44	Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmen Performansına Etkisi .....	120
45	‘İdare İlişkisi’ Alt Boyutunun Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Etkisi .....	121



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Okul İkliminin Öğretmen Performansına Etkisi Modeli.....	145
2	Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmen Performansına Etkisi Modeli.....	146
3	Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği 'İdare İlişkisi' Alt Boyutunun Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Etkisi Modeli .....	148



## **Bölüm I**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ve çalışmada geçen kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

### **Giriş**

Eğitim sistemi, toplumun yaşayış biçimini etkileyen, aynı zamanda da toplumun dinamiklerinden etkilenen bir yapıya sahiptir (Bıçak ve Nartgün, 2009). Toplumsal sisteminin tüm parçaları gibi eğitim sistemi de her alandaki gelişmelerden etkilenmektedir. Yaşanan gelişmeler eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği gibi öğretmen ve okul yöneticilerinin yeterliliklerini de etkilemektedir (Van Driel ve Berry, 2012). Eğitim- öğretim faaliyetlerindeki değişimler sistemin parçası olan her ögede gözlemlenebilmektedir. Sistemin en önemli öğelerinden biri olan öğrenciler aynı zamanda da eğitim sisteminin kalitesinin yakından gözlenebilmesi sağlayan çıktılardır (Ekşi, 2006). İstendik hedefler doğrultusunda başarılı ve kaliteli bir eğitim sisteminin göstergesi olarak, eğitim sisteminin girdisi olan ve çıktı olarak toplumu etkileyen öğrenci nitelikleri değerlendirilmektedir (Bıçak ve Nartgün, 2009). Üretken, farkındalığı yüksek ve duyarlı bireylerin yetişmesi için gereken bilgi ve becerilerin her geçen gün arttığı bilgi toplumunda geleceğin yetişkinleri olacak çocukların aldığı eğitimin kalitesi giderek önem kazanmaktadır.

Bilgi çağında becerili, erdemli ve eleştirel düşünce yapısı ile doğru bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve bilgi üretebilen gençler yetiştirebilmek, eğitim sistemimizin yeni odak noktasıdır (Özcan, 2011). Yaşanan toplumsal değişimlerden hızlı bir şekilde etkilenen eğitim sisteminin yürütücüleri olan öğretmenler, her geçen gün yenileri eklenen sorumluluklara ve yeterliliklere uyum sağlamak zorundadır. Çağımızın gereklilikleri değiştikçe öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde yeni roller ile karşı karşıya kalmaktadır. Eğitimin gereksinim

duyduğu öğretmen profili değiştikçe öğretmenlik mesleğinde aranılan yeterliliklere de yenileri eklenmektedir (Avalos, 1998).

Öğretmenlik; güncel eğitim yaklaşımlarını takip ederek mesleki gelişmenin sürekli olması gereken bir meslektir (Taylor, Yates, Meyer ve Kinsella, 2011). Öğretmen sınıf içinde pek çok rolü bir arada yürütmektedir. Bu sebeple öğretmenlik mesleki değerlendirme süreci bakımından diğer mesleklerden farklı bir değerlendirme sürecine ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinde geri dönütlerin uzun sürede elde edilmesi değerlendirmenin diğer mesleklerden farklı olarak yapılması gerektiğinin de diğer bir göstergesidir (Peterson, 1995).

Başarılı ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilen bir öğretmen olmak için sadece iyi bir eğitim almak yeterli değildir. Modern çağdaki hızlı değişimler ve yenilikler öğretmenlerin aktarması gereken bilgi haznesini geliştirdiği gibi aynı zamanda da öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki açıdan sürekli olarak öğrenmeye devam etmesini gerektirir (Güven, 2001). Öğretmenlik, herkesin yapabileceği bir meslek değil, bu iş için özel olarak yetiştirilmiş kişilerin yapabileceği değerli bir meslektir. Günümüzde ailenin görev ve sorumluluklarını üstlenmeye başlayan öğretmenler, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri güvenli eğitim ortamını sağlamada ve toplumun her kesiminden gelen öğrencinin eğitimsel ve gelişimsel süreçlerinde sorumludurlar. Bu nedenle öğretmenlik; bu mesleği seven, özel bir eğitim ve fedakârlık gerektiren bir meslektir (Darling-Hammond, 2006).

Kaliteli eğitim gençlere ancak kaliteli öğretmenler aracılığı ile ulaştırılabilir. *“Öğretmenlik, çok iyi yetişmiş uzmanlar tarafından yapılması gereken, özel ve önemli bir meslek, kutlu bir görevdir.”* (Özcan, 2011, s. 5).

Toplumsal hayatın bir parçası olan bireyler hayatlarının en önemli bir kısmını eğitim örgütlerinde geçirmekte ve okul çağında edindikleri davranış kalıpları ve düşünce tarzları ile hayatlarını devam ettirmektedirler. Yani kişilerin yaşam tarzları ve davranış şekilleri büyük bir ölçüde eğitim örgütleri tarafından şekillenmektedir (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005).

Zamanlarının çoğunu okulda geçiren gençler ve çocuklar okulda yaşanan değişimler ve gelişmelerden yakından etkilenirler. Öğrenciler ve öğretmenler okulların kendilerine ait olan karakteristik özelliklerini kolaylıkla fark edebilirler (Ekşi, 2006). Okulların kendilerine özgü olan karakteristik özellikleri okuldaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin moral düzeylerini, etkililiklerini, devamsızlık durumlarını ve performansları gibi pek çok durumları etkilemektedir (Taşkiran, 2008).

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmet öncesinde alınan eğitimin yanı sıra hizmet içinde alınan eğitimler ve yapılan mesleki değerlendirmeler büyük önem taşımaktadır. Bilgi çağında bilginin ömrünün çok kısa olduğu gerçeği ile yaşanan değişimlere ayak uydurmak için öğretmenlerin her geçen gün yeniliğe ve gelişime açık olması beklenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleğe başladığı gün hizmet öncesi süreçte edindiği bilgiler yetersiz kalabilmekte, değişim ve yenilik için dış gözlemler veya öz değerlendirmeler ile mesleki gelişim için harekete geçmeleri gerekebilmektedir (Bıçak ve Nartgün, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen farklı performans değerlendirme çalışmaları ile örgütsel davranışın verimliliğini artırmak, olumlu okul iklimi oluşturmak, öğretmenlere verilen geri bildirimler ile iş başarımlarının nesnel olarak ölçülmesi amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Bu amaçla önceden belirlenen kriterler ve değerlendirme süreçleri ile Bakanlık bünyesinde çalışan öğretmenlerin mesleki performanslarını değerlendirmeyi hedeflemektedir.

### **1.1. Problem Durumu**

Sosyal bilimlerde, bir olayın sonuçlarının tek bir nedene bağlı olmadığı, birçok nedenin birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitim sistemi, girdisi insan olan toplumun dinamiklerinden etkilenen döngüsel bir süreçtir (Özoğlu, 2010). Bireylerin topluluklar halinde yaşaması ve gereksinimleri için işbirliği yapması toplumsal hayatın getirilerindedir. Bireyler, ortak bir amacı gerçekleştirmek için farklı örgütlerde farklı ilişkiler

kurup çeşitli roller üstlenirler. Ailede anne, baba veya çocuk rolünü yürütürken; hastanede doktor veya hasta; okulda öğrenci, öğretmen veya veli rolünü üstelenebilirler. Toplumsal hayatının her alanında yer alan örgütler sayesinde bireyler pek çok maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayabilmektedirler. Örgütlerin hedeflerine ulaşip bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için örgüt amaçları etrafında bir araya gelen kişilerin oluşturduğu ilişki yapıları önemli bir rol oynamaktadır (İra, 2004).

Eğitim örgütleri, diğer kurumlardan farklı olarak girdi olarak bireyleri alır, onları eğitim sistemi içinde işleyip topluma çıktı olarak yetiştirmiş insan gücü olarak sunar. Bu sebeple eğitim örgütlerindeki faaliyetler, bireyler arasındaki etkili iletişime dayanır. İşgörenler arasındaki yoğun etkileşim ve iletişim örgütün kültürünü oluşturur (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005).

Örgüt kültürü ile örgütün görünür özellikleri ifade edilirken, örgüt iklimi ile kurumdaki işgörenlerin tutum ve davranışları anlatılmaktadır (Bishop, Scott ve Burroughs, 2000). Örgüt iklimi, işgörenlerin değer yargıları ile örgüt kültürü arasındaki uyumu belirtmektedir. Çalışma ortamı işgörenlerin beklentilerini karşıladığı oranda kurumda olumlu bir ortam, iklim oluşur. Örgüt iklimi kısa sürede oluşur ve yönetsel veya örgüt öğelerindeki değişiklikler veya davranış şekillerinden etkilenir (Schein, 1990). Örgütsel davranış; işgörenlerin kurum içindeki tecrübeleri, moral bozuklukları, sinirli anları, iş arkadaşları, astları ve üstleri ile yaşadıkları olumlu ve olumsuz yaşantılar, uygulanan cezalar ve kurum içindeki gruplar arasındaki gerçekleşen iletişim şekilleri olarak tanımlanır ve örgüt iklimini etkiler (Köse ve Karcıoğlu, 2002).

Örgüt iklimi işgörenlerin algılarının özetleyicisi niteliğindedir. Örgüt iklimi; iş tatmini, iletişim, çalışanlar arası etkileşim ve performans gibi öğeleri kapsar (Bowditch-James ve Bueno, 1989). Kurum içi işgören-örgüt değer uyumu, örgütsel bağlılık ve çalışanların performansı ile doğru orantılı bir şekilde gelişmektedir (Brown, 2003). Örgüt iklimi, kurumu

geliştirmek için kritik bir yapıyı temsil eder. Örgüt ikliminin durağan olmayan dinamik yapısı örgütün yapısal özellikleri ile ilgili bakış açılarını ifade eder. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki; örgüt iklimi bireyin motivasyonu ve örgütsel davranışlarını önemli derecede etkilediği gibi mesleki performans üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Moran ve Volkwein, 1988).

Her okulun kendine ait bir örgüt kültürü ve iklimi vardır. Okula gelen kişiler özellikle de öğretmenler okulun kendi has özelliklerinin okula girildiği anda fark edildiğini belirtmektedirler. Okulun kendine ait olan özelliklerinin bir kısmı ilk etapta fark edilebilirken bir kısmı da okulda geçirilen süre arttıkça ön plana çıkmaktadır. Okulun temizliği, fiziki özellikleri, gürültü gibi öğeler okul ile ilgili ilk izlenimleri oluştururken, okul yönetiminin tarzı, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenlerin okul yöneticileri ve öğrencilerine karşı bağlılığı ve güveni ise uzun süreli gözlemlerle sonucu fark edilebilecek özelliklerdendir. Okullar arasındaki karakteristik farklılıklar okulda yer alan bireylerin davranış kalıplarını etkiler. Öğretmen, okul yöneticileri, öğrenciler ve okulda çalışan diğer tüm personelin geliştirdiği bu davranış kalıpları ve okula karşı hissettikleri duygular okul iklimini oluşturur (Wei, 2003).

Güçlü geleneklere ve ritüellere sahip olan okullar, benimsenen okul kültürü ve paydaşların eşgüdümlü olarak çalışması, öğrencilerin başarı ve motivasyonu ile öğretmenlerin performansları ve iş tatminleri üzerinde oldukça etkilidir (Stolp, 1995). Eğitimin kalitesi; müfredatın etkililiği, okulların fiziksel özellikleri, okulun bulunduğu çevre, veli profili, yöneticilerin sürece katkısı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, okul kültürü, okul iklimi ve öğretmenlerin motivasyonu gibi farklı unsurlardan etkilenmektedir. Bu sebeple, nitelikli eğitim faaliyetlerinin sağlanabilmesi ve süreç içerisinde gelişimsel faaliyetlerin devamlılığının sağlanması ve eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin mesleki performansı önemli bir etkidir (Özoğlu, 2010).



Örgütler, kişiler tarafından ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan sosyal ve gerçekçi yapılardır. Bir amaç çerçevesinde belli bir örgütte bir araya gelen insanlar yetiştikleri toplumun değerleri ve bazı özellikleri ile örgütsel yapıyı ve iklimi etkilerler (Şişman, 1994). Örgüt iklimi; örgütsel yapı ve süreçlerin öğeleri ile şekillenir. İşgörenlerin bu yapıyı algılama, yorumlama ve beklentileri ile uyumlama şekilleri sonucunda örgütsel performans ve iş doyumunu olarak gözlemlenebilir (Lawler, Hall, Oldham, 1974). Okul kültürü; paylaşılan değerler, gelenekler, ortak hedefler, misyon ve bir tarihten oluşur (Milstein, 1999). Okul iklimi öğretmenlerin okula karşı tutumlarını etkilemektedir. Shalley, Gilson ve Blum (2000) okul ikliminin örgüte bağlılık, işdoyumunu, karara katılım, stres, işe güdülenme, çalışanlar arasındaki iletişim, yaratıcılık ve performans gibi tutumları etkilediğini belirtmişlerdir. Her okulun kendine özgü olan özelliklerine bağlı olarak okul paydaşları okula karşı tutum ve davranışlarını geliştirmektedir. Okulların fiziki yetersizlikleri, olumsuz çevre koşulları, eğitim politikalarının uygulamasında yaşanan aksaklıklar, öğretmen ve yönetici yetersizlikleri, ekonomik bakımdan kaynak sıkıntısı gibi durumlar okul paydaşlarınca çözülmeyi beklenen sorunlardan bazılarıdır. Okul yöneticileri sorun çözme yöntemlerini doğru şekilde kullanarak okullarını eğitim-öğretime uygun, olumlu bir ortama dönüştürebilirler (Arslan ve Beytekin, 2004). Okul yöneticilerinin güçlü okulları yaratıp, toplumsal gelişmeye yön verebilecek özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Okullar sadece öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyellerinin harekete geçirildiği kurumlar değil, aynı zamanda da veliler ve diğer paydaşlar aracılığı ile de toplumsal değişimlere yön veren kurumlardır (Arslan, 2002).

Eğitim sisteminin kalitesini artırmak, çalışmaların amaca yönelik olup olmadığını değerlendirmek amacıyla eğitim sisteminin değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim sürecinin önemli bir yönlendiricisi olan öğretmenlerin süreç içindeki etkililiğini gözlemek için değerlendirme süreçleri kullanılmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin performansları değerlendirildiği gibi okulların da performans tanımlarını yaparak performans değerlendirme

sürecine dâhil olmaları gerekmektedir. Çünkü tek başına bir okulda öğretmenin veya okul müdürlerinin performansının yüksek olması beklendik kaliteli eğitime ulaşmaya yeterli olmamaktadır.

Eğitim sürecinde girdi olarak sürece alınan bireyler beklendik yeterlilikler ile donatılarak tekrar topluma çıktı olarak geri dönerler. Eğitim sisteminin kalitesi topluma çıktı olarak sunulan bireylerin aile ve sosyal hayatlarında, bir üst eğitim basamağında, beden ve ruh sağlıklarında ve mesleki performanslarındaki yeterlilikler ile gözlemlenebilir (Bıçak ve Nartgün, 2009). Okul iklimi öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ait genel iş yapısı algılarının oluşması ve okuldaki tüm paydaşlar arasında kabul edilebilir davranış şekilleri belirleyerek, olumlu bir okul ortamı için kişisel ve örgütsel gereklilikleri belirler. Öğretmen ve öğrenci motivasyonu ve performansı üzerinde önemli bir etkisi olan okul ikliminin doğru analiz edilmesi ile topluma çıktı olarak sunulacak olan gençlerin davranış sistemlerinde istendik değişimler sağlanabilir (Welsh, 2000).

Toplumsal gelişimin en önemli unsurlarından biri olan eğitim sisteminin geliştirilmesi ve beklendik hedeflere ulaşmak için ülkemizde pek çok düzenleme ve sistem değişikliği yapılmıştır. Yapılan bu değişikliklerin istendik sonuçlara ulaştırmadığı hem ulusal düzeyde yapılan sınavlarda hem de uluslararası düzeyde yapılan değerlendirmelerde tespit edilmektedir (Bıçak ve Nartgün, 2009). Okul, bürokratik yapının oluşturduğu bir örgüt değil, amaç ve işlevleri bakımından kültürel, politik ve insani boyutunun ön planda olduğu bir kurumdur (Reyes, 1992). Kurum içinde hakim olan örgüt politikaları, yönetim şekli ve genel işleyişin bir sonucu olarak zamana bağlı olmadan örgüt iklimi oluşmaktadır. Bu nedenle iklim, örgütün kurumsal özellikleri olup, işgörenlerin iş arkadaşlarına ve iş çevresine yönelik davranış ve tutumları olarak değerlendirilir (Ivancevich, Konopaske ve Matteson, 2005).

Öğretmenlik mesleği diğer meslek alanlarındaki gibi kesin kurallar ile sınırlandırılacak bir alan değildir. Evrensel, genel geçer belirli kuralların olmasının yanı

sıra, toplumların ve ülkelerin farklı kurallarından da doğrudan etkilenmektedir. Bu nedenle ülkeler öğretmenlik mesleğini tanımlarken kültürel ve sosyal özelliklerini göz önünde bulundururlar (Bellm, 2008). Yapılan iş tanımları ve standartları birbirinden farklılık gösterebildiği gibi öğretmen performans değerlendirme kriterleri de her topluma özgü nitelikte olmalıdır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda etkili okul göstergeleri arasında okul ikliminin büyük bir öneme sahip olduğu ve performans değerlendirme sürecine dâhil edilmesi gerektiği tespit edilmiştir (Bakay ve Kalem, 2008).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda kamu örgütlerinde performans değerlendirme sürecine geçilmesi öngörülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı’ da bu karara uygun olarak öğretmen performans değerlendirme çalışmalarını yürütmüştür. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel becerilerini geliştirmek, ulusal düzeyde öğretmenlik beceri, bilgi ve tutum değerlerini tanımlamak, öğretmenlerin mesleki performanslarının şeffaflaştırmak, toplum için kalite güvencesi oluşturmak amacıyla ‘*Öğretmen Yeterlikleri*’ (2009) oluşturulmuştur. ‘*Öğretmen Yeterlikleri*’, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından yürütülen çalışmalar ile İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda’ya ait yeterlik belgeleri incelenmiş ve ‘21. yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?’ konulu çalıştaylar gerçekleştirilerek oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda 6 ana yeterlik alanı ‘*Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim*’, ‘*Öğrenciyi Tanıma*’, ‘*Öğrenme ve Öğretme Süreci*’, ‘*Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme*’, ‘*Okul-Aile ve Toplum İlişkileri*’, ‘*Program ve İçerik Bilgisi*’ olarak belirlenmiştir. Bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir (Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlilikleri, 2009). Ankara, Bolu, Kocaeli, İzmir, Hatay ve Van illerinde gerçekleştirilen pilot uygulamalarda öğretmenlerin öz değerlendirme formlarında 100 tam puan ile mesleki performanslarını değerlendirmesi, okul yönetiminin değerlendirme sürecini objektif olarak

yürütmediği gibi sorunlar ile karşılaşmıştır. Öğretmen performansını belirlemek için yürütülen çalışmalar pilot uygulamalardan sonra sekteye uğramış genel uygulama aşamasına geçilememiştir. 2009 yılında gerçekleştirilen çalışmalarda ve ‘*Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlilikleri*’ pilot uygulamaları sırasında, öğretmenlerin performans değerlendirme çalışmalarını, Milli Eğitim Bakanlığının belirttiği gibi mesleki gelişimi sağlamak amacıyla uygulandığına inanmadıklarını ve performans değerlendirmeye yönelik olumsuz bir tavır geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Performans değerlendirme sürecinde elde edilen geri bildirimler işgörenin mesleki gelişmesine katkı sağlayarak, kendisinden beklenen iş başarımı ile mevcut durumu arasındaki farkı gösterir. Böylelikle ast ve üstler arasında verilere dayalı, objektif ve yapıcı bir etkileşim süreci yürütülür (Palmer ve Winters, 1993). Ölçülmeyen performansı anlamak ve geliştirmek mümkün değildir. Eğer bireysel ve kurumsal performanslar ölçülmez ve değerlendirilmez ise başarılı ve başarısızın ayırt edilmesi mümkün olamayacaktır (Halachmi, 2005). Performans değerlendirme; kurum olarak okulların önceden belirlenen kriterlere göre iş başarımını ölçerek geri bildirimler yolu ile geliştirilme çalışmalarıdır. Planlı ve sürekli olarak gerçekleştirilen performans değerlendirme süreci hem yöneticilerin hem de işgörenlerin çalışma sistemlerini belirlemekte hem de kuruma fayda sağlamaktadır (Uygur ve Sümerli Sarıgül, 2015). Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen performans değerlendirme çalışmalarının; öğretmenlerin gelişimsel süreçlerine katkı sağlamadığı değerlendirme sürecinde nesnel davranılmadığı okul yönetimi ile aralarında sorunlara neden olduğu, değerlendirme sonucunun yüksek olan ile düşük olan arasında bir ayırım oluşturmadığı tespit edilmiştir (Akşit, 2006). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile performans değerlendirme süreci arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine karşı geliştirdikleri olumlu tutumlar, mesleki performanslarını da olumlu yönde etkilemektedir. Doğru performans değerlendirme sisteminin seçilmesi ve yürütülmesi, öğretmenlerin

motivasyonlarını artırır, stres düzeyini azaltır ve okulda olumlu bir çalışma ortamı oluşturur (Kelly, Ang, Chong ve Hu, 2008).

Performans değerlendirme sürecinin amacı, bireylerin iş başarımı hakkında bilgi edinmek, iş tanımları kapsamında saptanan standartlara işgörenlerin ne ölçüde gerçekleştirdiği ile ilgili geri bildirim almak ve elde edilen bilgiler doğrultusunda mesleki eğitim ve yapıcı bir yaklaşımla değerlendirip bireysel ve kurumsal üretkenliği ve verimi arttırmaktır (Palmer, 1998; Jordan, 2009). Bireysel iş performansı kurumsal gelişim açısından önemlidir. İşgörenlerin iş tanımlarındaki standartlara ulaşma seviyesi örgütü doğrudan etkilemektedir (Uygur ve Sümerli Sarıgül, 2015).

MEB, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla '*Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli*' (2007) geliştirmiştir. Hizmet içi eğitimlerin tüm öğretmenleri kapsayıcı nitelikte olmaması, geleneksel denetim yaklaşımlarının kullanılıyor olması gibi durumların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı farklı yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Bıçak ve Nartgün, 2009). '*Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli*' (OTMG) kılavuzunun hazırlanmasının amacı, '*Öğretmen Yeterlikleri*'nin öğretmenlerce davranış biçimi haline dönüşmesini sağlamak ve geliştirilmesini gereken noktaların tespit edilmesini sağlamaktır. '*Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli*' (OTMG) kapsamında öğretmenler öz değerlendirme yaparak mesleki gelişim süreçlerini belirlenen kriterler kapsamında değerlendirecek, geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varacaklardır. Bu sürecin, bakanlığın hizmet içi eğitim programlarını oluşturulmasında da yol gösterici olması hedeflenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen mesleki ve kişisel performanslarını geliştirmek amacıyla '*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*', '*Özel Alan Yeterlikleri*' ve '*Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli*' (OTMG) çalışmaları yürütülmüştür. Eğitim-öğretim

alanındaki ulusal ve uluslararası değişimler nedeniyle bu yeterliliklerin geliştirilmesi ve yenilenmesine ihtiyaç duyulmuştur. MEB tarafından yayınlanan '*Öğretmen Strateji Belgesi*' (2017) ile okul müdürü, zümre öğretmenleri, öğrenci, veli gibi okul paydaşlarının da yer aldığı çoklu veri kaynaklarına dayanan bir performans değerlendirme sisteminin gerekli olduğu belirtilmiştir. Gerçekleştirilecek olan bu performans değerlendirme sisteminin sonuçlarının öğretmenlerin kariyer basamaklarında, yurtdışı görevlendirmelerinde, ödüllendirilmelerinde ve mesleki gelişim çalışmalarının planlanmasında objektif bir kriter olarak kullanılacağı belirtilmiştir.

Yayınlanan '*Öğretmen Strateji Belgesi*' (2017) ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğinin ve objektif bir şekilde gerçekleştirilmesi için '*Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli*' (OTMG) kapsamında öğretmenlerin yaptığı öz değerlendirmenin yanı sıra okul müdürü, zümre öğretmenleri, öğrenci, veli gibi okul paydaşlarının yer aldığı çoklu veri kaynakları ile gerçekleştirilecek olan performans değerlendirme sisteminin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu kapsamda 2017 yılının sonuna kadar '*Öğretmen Yeterlikleri*' güncellenmesi yapılacak, 2018 yılının sonuna kadar tüm öğretmenler için zorunlu olan bir performans değerlendirme sistemi geliştirilecek, '*Öğretmen Yeterlikleri*' kapsamında dört yılda bir yapılacak sınav hazırlanacak, '*Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli*' (OTMG) güncellenerek uygulamaya geçilecektir. '*Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli*' okul düzeyinde daha fazla öğretmene ulaşılabilmesi için maliyet, zaman ve mekandan kaynaklanan sorunlar en aza indirilerek öğretmenlerin iş başında eğitim almalarına olanak sağlamaktadır. OTMG dünyada pek çok ülke tarafından kullanılan bir modeldir. Bu model ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile okulun gelişimi uyumlu bir şekilde yürütülebilmektedir (Lewis, 2002). MEB (2007) ise bu modeli, okul ile ilgili süreçlerde öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesini sağlayarak, etkili öğrenme, öğretme ve performans değerlendirme sürecini kapsayan öğretmene destek veren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Mesleki

performansını artırmak isteyen öğretmene kendi gelişim programını hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında rehberlik sağlayan OTMG modeli Türkiye için yeni bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Okullarda bireysel ya da gruplar halinde yürütülen etkinlikler ile öğretmenlerin iş birliği içinde olmaları, çözüm bulma, bilgi alışverişinde bulunma, iletişim sorunlarını giderme, okulda yeni aktivitelere yer verme gibi faaliyetler ile okullar öğrenen bir örgütlere dönüşür (Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008). Okulların etkililik alanlarının genişlemesi için eğitim liderleri için geliştirilen temel standartlar geliştirilmiştir. Bu standartlar kapsamında bilgi, inanç, değerler ve performans öğelerine vurgu yapılmıştır (Turan ve Şişman, 2000). Eğitim liderleri için geliştirilen standartlar (ISLLC, 1996):

1. Okul paydaşları okula ait kararlarda eşit söz hakkına sahiptir.
2. Okulda tüm öğrencilerin başarısını göz önünde bulunduran öğrenmeyi ve profesyonel gelişimi destekleyen okul kültürü ve okul iklimi hâkim olmalıdır.
3. Etkili bir öğrenme çevresi için tüm kaynaklar ve değerlendirme süreçleri işe koşulmalıdır.
4. Öğrencilerin en yüksek düzeyde okuldan fayda sağlayabilmeleri için aile ve tüm toplumsal kesimleri işe koşulmalıdır.
5. Öğrenciler için tutarlı ve adil bir model olmalıdır.
6. Tüm öğrenciler için politik, sosyal, ekonomik ve kültürel değerleri anlayabilen ve bunları davranışları ile sergileyebilmelidir.

MEB tarafından yürütülen çalışmalar incelendiğinde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki donanımların artırılabilmesi için çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumluluklar ile sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan yeterlikleri belirleyebilmek için ulusal düzeyde farklı çalışmalar yürütülmektedir (Bıçak ve Nartgün, 2009). Örgüt iklimi; her

kurumda var olan ve hissedilen fakat tanımlanması zor olan bir kavramdır. Örgüt iklimi, bölgesel iklim gibi çevresel etmenlerin etkileşimi ile ortaya çıkan bir iç çevredir. Örgütün bulunduğu çevre, işgörenlerin aidiyet duygusu, moral ve motivasyonları, işe karşı ilgileri ve performansları örgüt iklimini şekillendirir (Mullins, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan öğretmenler de farklı okul profillerinde ve farklı hazır bulunuşluk seviyelerinde olan öğrenciler ile çalışmaktadır. Her okulun kendine has olan iklimi, öğretmen ve öğrenciler arası ilişkiler, eğitim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesi, okulun yapısı ve bulunduğu çevre öğrenci başarısı ve öğretmen performansını yüksek düzeyde etkilemektedir (Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Bu sebeple, öğretmenlerin çalıştıkları çevrenin değerlendirme sürecinde ele alınmaması ve değerlendirme kriterleri oluşturulurken öğretmenlerin pek çoğunun fikrinin alınmaması öğretmenlerin performans değerlendirme süreci ile ilgili yaşadığı rahatsızlıklardandır. Buna ek olarak, öğretmenler hizmet öncesi eğitimleri sırasında oluşturdukları okul çalışma alanı kavramını, çalışmaya başladıkları dönemde bulamadıkları zaman hayal kırıklığına uğrayarak moral ve motivasyonlarını kaybederek mesleki performanslarını beklendiği gibi sergileyebilirler (Başaran, 1991).

Ayrıca günümüzde eğitimde yaşanan değişimler nedeniyle de öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri de gün geçtikçe farklılaşmaktadır. Örneğin; öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli çağdaş eğitim anlayışına geçilmesi ile öğrencinin ders içinde etkinliğini artıran yöntem ve tekniklerin kullanımı önem kazanmıştır. Öğretmenin tek bilgi kaynağı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmesinden rehberliği ve öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlayan öğretmen rolü ön plana çıkmıştır. Teknolojik kaynakların kullanımı, yaşam boyu öğrenme ile öğrenmeyi öğrenme ön plana çıkması ile ve öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlaması istenmektedir (Evans, 2011). Yaşanan bu değişimler ile birlikte öğretmenlerin alanların uzmanı olmalarının ve öğreticilik becerilerine sahip olduğu kadar



araştırmacı yeterliliklerine sahip olması, öğrencilerine rol model olması ile alan uzmanlığı, teknoloji kullanımı ve pedagojik bilgilerini birleştirerek öğrencilerine sunması beklenmektedir (Abuhmaid, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından performans değerlendirme sistemine yönelik farklı çalışmalar yürütülmüş fakat istenilen modele ulaşılammış, çalışmalar devamlılık arz etmemiştir. Önceki yıllarda ise müfettişler tarafından öğretmenlere sicil notu verilerek değerlendirme yapılmaktaydı. Bu uygulamanın kaldırılmasından sonra performans değerlendirme sisteminde yapılması beklenen değişiklik için istenilen model oluşturulamamıştır. MEB (2011) Performans Değerlendirme Yönetimi çalışmaları kapsamında Düzce ilinde pilot performans değerlendirme uygulaması yürütmüştür. Bu uygulamada, 360 derece performans değerlendirme sistemine uygun olarak okul tüm paydaşlarının birbirini değerlendirmesi hedeflenmiştir. Performans değerlendirme kriterleri, 360 derece performans değerlendirme sistemine uygun olarak hazırlanmış ve MEBBİS modülüne yüklenmiştir. Fakat bu uygulama pilot çalışma aşamasında kalmış ve Türkiye çapında genel bir uygulamaya dönüştürülemediği (Güngör, 2015). 2016 yılında 10 alt boyut ve 50 maddeden oluşan mesleki ölçütler değerlendirme kriterleri oluşturulmuştur. Fakat bu ölçütlerin uygulanması sırasında da bazı okullarda öğretmeni yöneticiler değerlendirirken; bazı okullarda öz değerlendirme yoluna gidilmiştir. Ölçeğin uygulanmasında genel bir bütünlük sağlanamamıştır.

MEB tarafından çalışması yürütülen öğretmen niteliklerinin tespit edilmesi adına yapılan çalışmalar istenilen düzeyde sonuç vermemiş ve uygulamaya konulamamıştır. Yapılan çalışmalar anlık durum tespitleri ile sınırlı kalmış, tespit edilen noktaların çözümü için çözümler üretilmemiştir. Tüm bunlara ek olarak nitelik belirleme sürecinde her kesimden öğretmenin fikri alınmamış, oluşturulan kriterlerin sınıf içinde nasıl uygulamaya

konulması ile ilgili bilgilendirme yapılmadan öğretmenlerin dıştan denetlenerek baskı oluşturulmuştur (Bıçak ve Nartgün, 2009).

Performans değerlendirme süreci yürütülürken değerlendirmenin amacının açıkça belirtilmemesi, pilot uygulamanın yapılmaması, değerlendirme kriterlerinin tüm paydaşları kapsar nitelikte olmaması, objektif olmayan bir puanlama sisteminin kullanılmamasından kaynaklanan hatalar ile istenilen geri dönütler ve mesleki gelişim sağlanamamaktadır (Wimer ve Nowack, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca işleme konulan uygulamalarda öğretmenlerin fikirlerinin alınmaması, kısa süreli çalışmalar ile uygulama aşamasına geçilmesi, ihtiyaç analizlerinin detaylı yapılmaması ve uygulama aşamasında birlikteliğin sağlanamaması öğretmenlerin yaşadıkları rahatsızlıkların sebeplerini oluşturmaktadır. Öğretmen performansı gibi pek çok etmeni bir arada bulunduran bir konuda değerlendirme sürecinin odağındaki öğretmenlerin fikirleri bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, bu süreci mesleki eksiklerinin arandığı bir durum olarak görmesinden mesleki becerilerini geliştirici bir uygulama olarak algılamaları istenmektedir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler ile farklı öğrenci kesimleriyle çalışan öğretmenler, performansları değerlendirilirken hangi noktaların üzerinde durulmasını bekledikleri tespit edilecektir. Bu sebeple bu tezin sonucunda oluşan 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği' nin öğretmenlerin değerlendirmeyi gelişimsel bir süreç olarak görmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'deki bölgeler arasındaki sosyal ve kültürel farklar nedeniyle okulların çevresel ve eğitim-öğretim ile ilgili ihtiyaçları birbirinden farklılaşmaktadır. Bölgeler arasındaki gelişmişlik düzeyinin birbirinden farklı olması, kentsel ve kırsal alanlardaki okur-yazar oranındaki büyük değişimler bu farklılaşmadan bazıları olarak sayılabilir (Arslan, 2001). Bu çalışma ile farklı okul profillerinde çalışan öğretmen ve okul yöneticileri ile bu okullarda

öğrenim gören öğrencilerin fikirleri ile öğretmen performans değerlendirme kriterleri oluşturulmuş, okul iklimlerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

**1.1.1. Problem cümlesi.** Okul iklimi ile öğretmen performansı arasında bir ilişki var mıdır?

**1.1.2. Alt problemler.** Araştırmanın alt problemleri dört ayrı başlık altında incelenmiştir.

- A. Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere göre öğretmenlerin mesleki performanslarını değerlendirme sürecinde yer alması gereken kriterler neler olmalıdır?
- B. Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere göre öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken çoklu veri kaynakları kim ya da kimlerden oluşmalıdır?
- C. Öğretmen performans göstergeleri ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performans algılarında,
  - C.1. Cinsiyet,
  - C.2. Okul kademesi,
  - C.3. Eğitim durumu,
  - C.4. Kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- D. Okul iklimi ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarında,
  - D.1. Cinsiyet,
  - D.2. Okul kademesi,
  - D.3. Eğitim durumu,
  - D.4. Kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

E. Okul iklimi öğretmen performansını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki performanslarını ölçmede kullanılacak kriterlerin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri ile belirlenmesi, öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması beklenen değerlendiricilerin tespit edilmesi ve okul ikliminin öğretmen performansı ile olan ilişkisinin analiz edilmesi hedeflenmiştir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

İnsanoğlunun sahip olduğu, doğuştan getirdiği yetilerini geliştirebilme becerisi, aldığı eğitimin niteliğiyle ilişkilidir. Bireyin sorun çözme ve üretme gücü, iş yapabilme becerisini geliştirmeye, yani öğrendiklerini uygulamaya dökebilmesine bağlıdır. İnsanın ihtiyaçlarını karşılayabilme becerisi, kültürel kimliğini oluşturup bir meslek edinerek üretkenliğini artırabilmesi eğitimle geliştirilmektedir (Darling-Hammond, 1994).

Toplumsal kimliğin oluşması ve bireylerin var olan becerilerinin geliştirilmesinde eğitim sisteminin kalitesi etkili bir role sahiptir. Eğitimde kalitenin artırılması ve çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmesi için değerlendirmeler aracılığı ile düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Kaliteli ve çağın gereksinimlerini bireylere aktarabilen eğitim sistemi için müfredatın geliştirilmesi, materyallerin sağlanması, donanımsal eksiklerin giderilmesi kadar bu sistemin aktarıcısı rolünde olan öğretmenlerin gelişimsel süreçlerine de destek verilmesi gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan çalışma koşulları her okulda birbirinden farklılaşmaktadır. Veli ve öğrenci profili, okulun çevresi, okulun fiziki koşulları, yöneticilerin yönetim tarzları, öğretmen-öğretmen ilişkisi gibi pek çok durumun etkisiyle de okul iklimi de farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulu benimsemeleri,

huzurlu hissetmeleri, olumlu duygular ile okula gelmeleri okulda olumlu bir iklim oluşturduğu gibi öğretmenlerin mesleki motivasyon ve performanslarını da artırmaktadır.

Performans değerlendirme sistemi için kriterler oluşturulurken; bakanlık tarafından merkezi olarak oluşturulması, çalıştaylara katılan öğretmenlerin öğretmen profilinin tüm kesimlerini tam olarak temsil etmemesi, belirlenen kriterlere ve değerlendirme sürecine karşı öğretmenlerin olumsuz tavır geliştirmelerine neden olmaktadır. Farklı yerleşim birimlerinde, farklı sosyo-ekonomik yapıya ve okul iklimine sahip çevrelerde çalışan öğretmenlerin performans öncelikleri çalışma koşullarına göre değişmektedir. Merkezi olarak belirlenen performans değerlendirme kriterleri donanımsal eksiklikleri olan köy okullarında çalışan öğretmenler için zorluklara neden olabilmektedir. Öğretmenler performans değerlendirme kriterleri oluşturulurken, farklı yapılardaki okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurarak genele hitap eden kriterlerin oluşturulmasını beklemektedirler.

Bu çalışmanın, sistemin yürütücüleri olan öğretmen, okul yöneticileri ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda belirlenen değerlendirme kriterlerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin değerlendirme sürecinde ele alınmasını beklediği noktaları yansıttığı, öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması beklenen değerlendiricilerin tespit edilmesi ile öğretmenlerin değerlendirme sürecini mesleki gelişim olarak algılamalarına yardımcı olması, okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini belirleyerek farklı kesimlerdeki öğretmenlerin farklı ihtiyaçları olduğuna vurgu yapması beklenmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Bu çalışma ile;

1. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun araştırma sonuçlarını genelleyebilecek büyüklükte olduğu,
2. Çalışma grubunda yer alan öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin görüşlerinin gerçeği yansıtır nitelikte olduğu,

3. Oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’nin araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu,
4. Öğretmenlerin kendi fikirlerinin de yer verildiği bir değerlendirme aracının oluşturulmasının performans değerlendirmeyi gelişimsel bir süreç olarak görmelerine katkı sağlayacağı,
5. Oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’nin içerik analizinde başvurulan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma örneklem grubunda yer alan öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin fikirleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın konusu öğretmen performansını değerlendiren kriterlerin oluşturulması ve okul iklimlerine göre farklılıklarının gözlemlenmesi ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma öğretmen performansı ve okul iklimi ile ilgili ulaşılabilen alanyazın ile sınırlıdır.
4. Bu çalışmada toplanan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ve daha önceden kullanılmış olan ‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Performans:** İşi yapan birey veya grubun, kurumsal ve kişisel hedeflere uygun olarak ortaya koydukları nicel ve nitel çıktılar olarak tanımlanmaktadır. Hedeflere ne ölçüde ulaşılabildiğinin göstergesidir (Bilgin ve Taşçı, 2004). Performans, öğretmen ve okul yöneticilerinin okulun kurumsal hedeflerini gerçekleştirmedeki iş becerileridir.

**Performans Değerlendirme:** Belirlenen kriterlere göre, çalışanların iş başarılarının ölçülerek geri bildirim sağlanmasıdır. Kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinde rol

oynayan çalışanların, gelişimlerini sağlamak amacıyla planlamalarını yapabilmeleri için geri bildirimlerle yöntem ve tekniklerin belirlenme sürecidir (MEB, 2006). Öğretmen ve okul yöneticilerinin çalıştıkları okulun genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmedeki iş başarımlarının ölçülmesidir.

**Çoklu Veri Kaynaklarına Göre Performans Değerlendirme:** Tek kişinin değerlendirmesine dayanan geleneksel anlayışın hatalarını en aza indirmek için birden fazla kişiyi değerlendirme sürecine dahil eden çağdaş denetim yöntemidir (Aytaç, 2003). Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performans değerlendirme sürecinde öğrenci, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler gibi okul paydaşlarınca yapılan performans değerlendirmesinin tek bir değerlendirme puanına dönüştürülmesidir.

**Örgüt İklimi:** Örgüte kimlik kazandırarak, işgörenlerin davranışlarını doğrudan etkileyen ve işgörenlerin algıladıkları çalışma ortamı özelliklerinin tümünü kapsar (Ertekin, 1978). Örgüt içi işgörenlerin ilişkileri, yöneticilerin liderlik özellikleri, örgütün fiziksel yapısı, çevre ile olan ilişkileri gibi tüm iç ve dış özellikleri kapsar. Örgütte çalışanlar arasında olumlu bir hava yaratarak, çalışanların duygu durumlarını etkiler ve örgütle olan bağlarını güçlendirir. (Yüceler, 2009).

**Okul İklimi:** Bir grubun duygusal sistemleri, örgütün iç çevresi, çalışanlar üzerinde yarattığı etki ve çalışanların örgütsel davranışlar üzerindeki etkisi olarak tanımlanmıştır. Okulun 'duygusu'; kültür, karakter, iklim ve sağlık gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Karataş, 2008). Bu çalışmada okul iklimi kavramı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çalıştıkları kurumlara karşı geliştirdikleri davranış kalıplarını ve hissettikleri duyguları ifade eder.

**Okul:** Birbirine bağlı parçalardan oluşan, çevresinden farklı olarak kendine özgü bir kültürü ile karmaşık sosyal ilişkiler ağı olan açık bir sistemdir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu

çalışmada okul kavramı ile Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise okul kademeleri ifade edilmektedir.

**Algı:** Psikoloji ve bilişsel bilimler alanlarında duyuşal bilginin alınması, yorumlanması ve düzenlemesidir (Psikoloji Terimler Sözlüğü, 2014). Öğretmen ve okul yöneticilerinin bağılı oldukları kurumdaki durumları, olayları ve duyguları kavrama düzeyleridir.





## 1.7. Alanyazın

Bu bölümde okul iklimi, okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalar ile performans değerlendirme sistemi, performans değerlendirme sisteminin olumlu ve olumsuz yanları, eğitimde çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme sistemi, öğretmen performans değerlendirme sistemi ile ilgili yapılan çalışmalar ve okul ikliminin öğretmen performansına etkilerine yönelik alanyazın taraması ve yapılan araştırmalar üzerinde durulmuştur.

**1.7.1. Örgüt iklimi.** Güçlü (2003) örgütü; insan ve diğer tüm kaynakların etkileşim içinde olduğu, kendine ait iklim ve kültürel yapısı olan, çalışma pozisyonları arasında yetki ve sorumlulukların net bir şekilde belirlendiği hiyerarşik bir yapı çerçevesinde, belirli amaçlar etrafında kişilerin eşgüdümlediği yönetsel bir işlev olarak tanımlamıştır. İklim örgüte özgü bir kişilik kazandırmanın yanı sıra bireylerin davranışlarını etkilemektedir (Dönmez ve Korkmaz, 2011).

Balcı (2001), alanyazında yer alan iklim tanımlamalarını işgörenlerin durum ya da olaylar karşısında sergiledikleri ortak tepki, işgörenlerin davranışları üzerinde etkiye sahip olan örgüt koşulları olarak değerlendirmiştir. Bu kapsamda örgüt iklimi; iş doyumunu, direnme, karar katılım, eşgüdüm işgörenlerin arasındaki sosyal mesafe gibi öğeleri kapsamaktadır. Örgüt iklimi daha çok insan ilişkileri ve davranışsal boyutlara vurgu yapan bir kavram olarak ele alınmaktadır (Şişman, 2012).

Örgütsel iklim tanımlaması pek çok yazar tarafından tanımlandıysa da, ilgili alanyazın incelendiğinde en çok Frank J. Landy tarafından yapılan tanım kabul görmüştür. Landy (1990) örgütsel iklimi; örgütün nesnel özelliklerinin örgüt üyeleri tarafından tanımlanma şekli olarak ifade etmiştir. Örgütün kurumsal gerçeklikleri nesnel, işgörenlerin bu gerçeklikleri algılama şekilleri ise öznel olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle iklim; örgütsel kişilik hakkında bireylerin oluşturdukları fikirlendir.

Peker'e (1993) göre, örgütsel iklim; örgütün kişiliğini oluşturarak, personelin ve örgütle etkileşimde bulunanların davranışlarını etkiler ayrıca personel tarafından algılanan örgüte ait ölçülebilir davranışların tümüdür. Sells (1968) örgüt ikliminin kurumsal hedefler, felsefe ve değerler sistemi, örgüt ve personel yapısı, teknolojik kaynaklar, fiziksel ihtiyaçlar ve sosyo-kültürel çevre boyutları ile oluştuğunu belirtmiştir. Örgütsel görevleri, etkileşimleri, deneyimleri bir araya getiren örgüt personelinin örgütsel niyetler ve davranışları hakkında oluşturduğu olumlu beklentileridir (İşcan ve Sayın, 2010 ).

Örgüt iklimi; örgütün kimliğini oluşturan, işgörenlerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte özgü özelliklerdir (Çelik, 1997). Örgütler içinde buldukları sosyo-ekonomik ve diğer koşulları bir araya getirerek zaman içerisinde kendilerine özgü bir yapıda kişilik oluştururlar ve bu yapı ile çevrelerini etkilerler. Örgütün oluşturduğu bu kişilik; işin yapısı ve örgütün amaçları ile birleşerek örgütün kimliğini oluşturur. Oluşturulan bu iklim ile örgüt kendine özgü bir kimlik oluşturduğu gibi işgörenlerin davranışlarını da etkiler (Ertekin, 1978).

İşgörenler, çevresindekileri gözlemleyip kendi durumlarını fark ettikten sonra örgütlerin önceliklerini analiz eder ve bu doğrultuda kendi önceliklerini belirlerler. Bu analiz süreci ile işgörenler beceri ve enerjilerini hangi alana kanalize edeceklerini tespit ederler. Bu süreç iklimi oluşturan en önemli faktörlerden biridir. Bir örgütte çalışan işgörenlerin dolaylı ya da doğrudan bir şekilde oluşturdukları çalışma ortamı örgüt iklimini ifade etmektedir (Baykal, 2007).

Örgütsel iklim; örgütün bünyesinde yer alan işgörenlerin örgüt amaçları doğrultusunda değer yargıları oluşturmaları, inanç ve normlarına uygun ilişkiler geliştirmeleri ve örgütün yapısına uygun davranışlar sergilemeleridir. Örgütsel iklim; örgüte kimliğini kazandırarak, işgörenlerin davranış yapılarını etkileyen ve işgörenlerin algıladığı, örgüte özgü özelliklerdir (Ertekin, 1978). Scala örgüt ikliminin incelenmesinin, örgütteki sorunların ortaya

konulmasının yanı sıra örgütü geliştirmek ve iyileştirmek için var olan durumun teşhis edilmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir (Baykal, 2007).

Payne ve Mansfield (1973), yönetim sistemleri bakımından ise okulların örgütsel sistemlerinin tespit edilmesi; örgütle işgören arasındaki ilişkinin anlaşılmasına, örgütteki işgörenlerin çok yönlü boyutlarının incelenmesine, örgütün beklentileri ile kişilerin beklentileri arasında dengenin kurulmasına yardım eder. Bu tespitler ile yöneticiler yönetsel süreçler içindeki davranışlarını belirleyerek olumlu bir örgüt iklimi oluşturabilirler. Sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulması, kurumun verimliliğini artırır. Örgüt ikliminin üç temel boyutu bulunmaktadır (Taymaz, 2003).

- *Bireysel Özellikler:* İşgörenlerin özlük hakları, iş doyum düzeyleri, saygınlık duyguları ile yükselme olanaklarını kapsar.
- *Örgütsel Özellikler:* Örgütün politikası, hedefleri, büyüklüğü, çalışma koşulları, verdiği görev ve sorumluluklar, ödül düzeni, örgütün gelişme durumu ile işgörenlerine sağladığı kaynakları içerir.
- *Çevresel Özellikler:* Örgütün bulunduğu çevrenin yapısı, beklentileri ya da örgütün üzerinde oluşturduğu baskıları ifade eder.

**1.7.1.1. Okul iklimi.** Toplumların gelişmesinde, eğitim kurumlarının diğer kurumlardan ayrıcalıklı bir önemi vardır. Eğitim örgütleri, içindeki buldukları çevre ile etkileşim içinde bulduklarından hem çevreyi etkileyip hem de çevreden etkilendikleri için değişim sürecinde etkili olacak bireyleri yetiştirerek toplumsal hayata dâhil ederler (Argon ve Özçelik, 2008). Bireylerin içinde yer aldıkları tüm fiziksel ve psikolojik ortamlar 'iklim' ile ifade edilmektedir. Anderson (1982) oluşturduğu okul iklimi modelinde fiziksel çevre, öğrenci ve toplumun özellikleri, okul paydaşlarının arasındaki ilişkiler ve okul kültürünün önemini vurgulamıştır. Okul iklimi; bir okulun kalitesi ve okulda görev alan kişiler hakkında bireylerin algılarıdır (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Hoy (2003), okulun fiziksel özelliklerinin,

bireylerin kültürel ve kişisel geçmiş yaşantılarının ve okulda paylaşılan değerlerin okul çalışanlarının davranış şekillerini etkileyerek okul iklimini oluşturduğunu belirtmiştir.

Okulların önemli işlevlerden biri de etkili bir öğrenme ortamını oluşturmaktır. Etkili bir öğrenme ortamının oluşturulduğu okullarda öğretme ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam sağlanır (Şişman, 2004). Eğitim kurumları gibi insani temel alan örgütlerde, işgörenlerin davranışları olumlu bir örgüt iklimi yaratmak için önemli bir unsurdur. İşgörenlerin okul iklimi içindeki davranışları; kişiler ile olan ilişkilerinde belirleyici olduğu kadar görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde, örgütün amaçlarına ulaşmasında ve iş huzurunun sağlanmasında etkilidir (Taymaz, 2015). Olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu okullarda akademik çalışmalara ve öğretimsel faaliyetlere önem verilir, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler okulun tüm birimlerine yansır, saygı temel unsurdur, adil ve tutarlı bir disiplin anlayışı hâkimdir ve veli desteği ön planda tutulur (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010).

Pişkin, Ögütölmüş ve Boysan (2011) olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasındaki amaçları şu şekilde açıklamıştır;

- Okulun amaca ve hedeflerine ulaşabilmesi için daha etkin çalışmasını sağlamak,
- Okul paydaşları olan öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve diğer tüm çalışanların ilişkilerinde daha saygılı ve sorumlu davranmalarını özendirmek,
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin okula karşı olan bağlılık ve sevgilerini artırmak,
- Öğrencilerin aralarındaki farklılıklara hoşgörölü ile yaklaşmalarını sağlayabilmek,
- Akademik başarıyı en üst düzeye çıkarabilmek,
- Okulun kurallarının öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından benimsenmesini sağlayıp, kural ihlalini en aza indirmek,

- Öğrenme güçlüğü, fiziksel engeli olan ya da başarısız olma ihtimali olan öğrencilerin desteklenmesini sağlamaktır.

Eğitim kurumları içindeki kişiler arasındaki ilişkileri olumlu yönde geliştiren özelliklerden biri de sosyal becerilerdir. Öğretmenlerin sosyal çevre tarafından kabul görür davranışlara sahip olabilmesi mesleki bir gerekliliktir (Yüksel, 2001). Cartledge ve Milburn, (1983) sosyal becerileri; çevresindekilerin olumlu tepkiler vermesine olanak sağlayabilecek, başkalarında etki bırakarak hedefe yönelik olan, duruma özgü olup sosyal içeriğe göre değişim gösteren, gözlemlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri de içeren öğretilmiş davranışlar olarak tanımlamıştır. Farklı sosyal çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, buldukları ortamlara uyum sağlamaları ve iletişimde oldukları kişiler ile olumlu karşılıklar alabilecekleri iletişim kurabilmeleri, okulun hedeflerine ulaşması açısından önemlidir.

Okul ikliminin oluşmasında en önemli etkinin öğretmenlere aittir. Etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında sınıflardaki ortamın kalitesi en etkili kısımdır. Öğretmenler, öğrencilerin okul içinde en çok etkileşimde buldukları kişilerdir. Öğretmen ve öğrencilerin arasındaki iletişimin kalitesi, okul diğer bölümlerindeki işleyişi de etkiler (Sackney, 1996). Bilgi çağında, eğitimin öneminden çok eğitimin kişilere en iyi nasıl ulaştırılacağı ve toplumun bundan en yüksek faydayı nasıl göreceği tartışılmaktadır (Yıldırım, 2009). Bu durum öğretmenlerin mesleki özelliklerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) okul iklimini, okuldaki işgörenlerin davranış biçimlerini etkileyen ve onlar tarafından algılanan okulun yapısı ve niteliği ile bu çerçevede oluşturulan ortak davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır.

Okul iklimi; bir okulu diğerlerinden ayıran iç özelliklerin hepsini ifade eder, okulun kişiliği olarak görülür. Okullardaki formal ve informal grupların yapıları ve yönetsel süreçleri etkiler (Baykal, 2007). Okuldan okula farklılaşan okul iklimi, okulda yer alan her

birimi ve kişiyi etkilemektedir. Bu 'atmosfer'in etkileri; işgörenlerin ve eğitimcilerin moralleri, performansları, motivasyonları, devam- devamsızlık düzeyleri, tükenmişlik gibi farklı alanlarda görülebilir (Taşkırın, 2008).

İklim, okul çevresinde süreklilik gösteren bir özelliktir. Okul iklimi; öğretmenler tarafından gerçekleştirilen, yönetsel liderlik özelliklerinden etkilenen, işgörenlerin davranışlarını etkileyen ve oluşturulan ortak anlayışlara dayanan bir kavramdır (Hoy ve Clover, 1987).

Hoy ve Miskel (2005) göre okul iklimi, okulları birbirinden farklılaştıran ve okuldaki her kişinin davranışlarını etkileyen iç özelliklerdir. Sackney (1996) ise okul iklimini tanımlarken okuldaki davranışları;

- Okuldaki tüm bireyler tarafından bizzat yaşanan,
- Davranış türlerini etkileyen,
- Okula özgü davranış, norm ve inanışlar ile açıklanan, okulun içyapısındaki kalite olarak değerlendirmiştir.

Sackney (1996)'nin yaptığı okul iklimi tanımlamasına göre okulların iklimini değerlendirirken; okulun olanaklarına, güvenli bir çevrenin varlığına, öğrencilerin katılımı için olanakların yaratılmasına, var olan ödül sistemine, öğrenci- öğretmen arasındaki ilişkilere, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilere, yönetici-öğretmen ilişkilerine, okulun veli ile işbirliği içinde olmasına ve öğretimsel liderlik unsurlarına okulun sahip olup olmadığına dikkat edilmesi gerekir.

Öğretmenler çalıştıkları okulun iklimini; öğrencileri ile olan ilişkileri, öğretmen arkadaşları ile olan ve yöneticileri ile olan ilişkileri bakımından etkileyebilmektedirler. Okul ikliminin boyutları kendi içinde öneme sahip olduğu kadar birbirleriyle olan etkileşimleri de

önemli bir yapıya sahiptir. Okul iklimi çok yönlü ve birbiriyle bütünleşmiş bir yapıya sahiptir (Baykal, 2007).

*1.7.1.1.1. Okul iklimi değerlendirme sistemi ile ilgili yapılan çalışmalar.* Oktaylar (1997), 'Ağrı'da İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulların Örgütsel İklimini Algılama Düzeyleri' isimli çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin örgütsel iklimi algılama düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 18 ilkokulda gerçekleştirilen çalışmada 110 öğretmen ile çalışmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının 'orta derecede' olduğu sonucuna varılmıştır.

Süpçin (2000), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin algıları ve okul iklimlerinin performansları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bağımsız değişkenlere göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklimi algılarında anlamlı farklılık oluşmamışken, örgüt iklimi performansları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşmuştur.

Rivers (2003), öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemek için Güney Georgia'da 21 lisede 'Örgüt İklimi Tanımlaması Ölçeği' uygulamıştır. Araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu davranışlar ortaya koyduğunu, 21-30 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıllık öğretmenlere göre daha olumlu bir okul ikliminden bahsettikleri tespit edilmiştir.

Aka (2014), 'Okul İklimi ile Öğretmen Öz-yeterliliği İlişisine Yönelik Öğretmen Görüşleri' isimli yüksek lisans tezinde Çanakkale il merkezinde görev yapan lise öğretmenleri ile çalışmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi ile öz-yeterliliğe yönelik görüşlerini cinsiyet, medeni durum, mezun olunan okul türü, kıdem, branş, okullarındaki çalışma yılı ve okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları bakımından incelemiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni durum, mezun olunan okul türü, branş, okullarındaki çalışma yılı, okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmazken; cinsiyet ve kıdem bakımından anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Baykal (2007), 'İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi' isimli yüksek lisans tezinde; İzmir ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okul iklimlerine yönelik algıları ve bu algılarının performanslarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Öğretmenlerin okul ikliminin boyutlarını algılama düzeyinde cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmazken; kıdem, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik yapısı ve yöneticinin kişisel gelişimine katkı sağlama düzeyinde okul iklimini yüksek algılayanların lehine anlamlı bir farklılık oluşmaktadır.

Akbaba Altun ve Memişoğlu (2011), 'Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirmenin Okul İklimine Etkisi' adlı araştırmalarında çoklu veri kaynağı ile yapılan performans değerlendirme çalışmalarının okul iklimine etkisi analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile 15 öğretmen, 5 müfettiş ve 3 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Değerlendirme sürecinde yanlış davranılabilecek olması, değerlendirme sürecine yönelik olumsuz duygu, düşünce ve davranışların geliştirilmesine yol açmıştır.

Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili algılarının ve performanslarına etkisinin farklı bağımsız değişkenler bakımından analiz edildiği görülmektedir. Yapılan analizlerde okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde okul iklimi öğretmen performansını etkileyen önemli etkenlerden biridir. Bu çalışmanın diğer çalışmalar ile benzeşen yönü, okul ikliminin performans üzerindeki etkisi olarak dikkat çekerken; diğer çalışmalardan ayrılan yönü ise öğretmenlerin kendi oluşturdukları performans kriterleri ile değerlendirme sürecini yöneterek performans değerlendirme sürecine daha bir olumlu bir bakış açısı ile bakmalarıdır.



**1.7.2. Performans değerlendirme sistemi.** İşletmelerin temel unsurunun insan faktörü olduğu kabul edilmiştir. Örgüt işgörenleri, bedensel, kişisel ve zihinsel özellikleri ile kurumlarına katkıda bulunur. İşgörenler kişisel özellikleri çerçevesinde örgüt içinde üstlendikleri sorumlulukları yerine getirmeye çalışır (Ünver, 2005).

Örgütlerin yönetsel birimlerinin amacı, kurumlarının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Yöneticilerin sahip oldukları insan kaynaklarını kaliteli bir şekilde yönetebilmeleri ise personelin yeteneklerini, etkin oldukları alanları bilmelerine bağlıdır. İşgörenlerin sorumluluğunu aldığı alanlarda başarılı olma dereceleri ile işgörmeye becerilerinin saptanması ise performans değerlendirme sistemi ile mümkündür (Sabuncuoğlu, 1988).

Performans; işgörenin veya örgütün hedeflenen amaca ne ölçüde ulaştığının nitel ve nicel olarak ortaya konulması olarak tanımlanmıştır (Özkanlı, 1995). Önceden belirlenen amaçlara uygun olarak, çalışanların ortaya koydukları çabaların objektif olarak değerlendirilmesidir. Kasnaklı (2002, s. 131) performansı, 'işletmeyi oluşturan tüm bileşenlerin -makinelere, çalışanlar, yönetim, varlıklar, çevre etkileşimi- birlikte ortak çaba ile elde edilen toplam sonuç' olarak tanımlamaktadır.

Değerlendirme sistemi genel bir ifade ile bir iş veya bir nesnenin değeri hakkında bir yargıya varmak olarak tanımlanmıştır. Değerlendirmeyi, örgütsel amaçlara ne ölçüde ulaşıp başarılı olunduğunun belirlenmesini sağlayan süreç olarak ifade edilir. Bir kurumda performans değerlendirmenin etkili ve doğru bir şekilde yapılabilmesi için; iş tanımlarının yapılıp, kurum hedefleri belirlendikten sonra işgörenin iş başındaki etkililik derecesi ölçülmesi gerekir (Ünver, 1995).

İlgili alanyazın incelendiğinde performans değerlendirme tanımları ile ilgili olarak şu tanımlar göze çarpmaktadır:

Palmer (1998) performans değerlendirmeyi; yöneticinin önceden belirlenen hedefler ile işgörenin işteki başarı ve etkililiğinin değerlendirilme süreci olarak tanımlamıştır. Performans değerlendirme; örgütte yer alan tüm personelin çalışma sistemi, etkililik alanları, üstün yanları, yeterlilikleri ve eksikleri ile bir bütün olarak gözden geçirme sürecidir (Fındıkçı, 2003). Performans yönetimi; örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için, mevcut durum ile ilgili bilgi toplama, bu verileri geleceğe uyarlama, performansın sürekli gelişimini sağlamak amacıyla gerekli etkinlikleri programlama ve sürdürebilirliğini sağlama sürecidir (alık, 2003).

Performans değerlendirme sistemi, çalışanların iş görme becerilerinin planlanması, değerlendirilmesi, geliştirilmesini amaçlayan dinamik bir yapıdır (Uyargil, 1994). Performans değerlendirme, örgütün misyonuna, stratejik amaç ve hedeflerine erişmek için, belirlenen performans göstergeleri doğrultusunda, kurumun tüm kaynakları hakkında veri toplanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesidir (akmak, 2006). Performans değerlendirme, personelin işletme içinde belirlenen sınırlara göre ortaya koyduğu başarının ölçülmesidir (Erdoğan, 1991). Etkili tasarlanmış bir performans değerlendirme süreci (akmak, 2006);

1. Mevcut durumu belirleme,
2. Misyon oluşturma,
3. Amaç ve hedefleri belirleme,
4. Performans kriterlerini oluşturma,
5. lme ve değerlendirme basamaklarından oluşur.

Başarı değerlendirmesi, çalışanın görevlerini ne derece iyi gerçekleştirdiğini hedeflerken (Can, Akgün ve Kavuncubası, 2001); performans değerlendirmesi, çalışanın kurum amaçlarının gerçekleşmesine yapmış olduğu katkının ölçülmesidir (Aldemir, Ataol ve Budak, 2001).

Barutçugil (2002) ise performans değerlendirmeyi; 'bireyin görevindeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlâk durumunu ve özelliklerini bütünleyen ve çalışanın örgütün başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araçtır.' olarak ifade etmiştir. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere performans değerlendirme; bir yöneticinin, önceden belirlenmiş standartlara bağlı olarak karşılaştırma yoluyla, personelin kurumdaki çalışma becerilerini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir.

Performans değerlendirme sistemini eğitim kurumlarına göre ele alırsak; öğretmen ve eğitim yöneticilerinin belirlenen yeterliliklere göre ne ölçüde verimli çalıştıklarının tespit edilmesidir. Performans değerlendirme sisteminin eğitim kurumlarında işe koşulması, yaşanan değişimler ile bağlantılı olarak ölçmenin ve standartlaşmanın eğitim kurumlarında da ön planda olduğunu göstermektedir (Buyruk, 2014).

**1.7.2.1. Performans değerlendirme sisteminin olumlu yanları.** Eğitim kurumları da dâhil olmak üzere tüm kurumlarda gerçekleştirilen performans değerlendirme sistemi çalışanın iş becerisine yönelik geri bildirimler vererek ilerlemesini sağlar (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002). Kurumun hedeflerine ulaşmasında yetersiz kalan personelin yeterli hale getirilmesi, birim değişikliğine gidilmesi ya da kurumdan ayrılmasının istenmesi performans değerlendirme sonuçlarına göre yapılır. Performans değerlendirmenin en önemli amaçlarından biri de işgörenlerin geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesidir (McLellan, Bateman, ve Bailey, 2005). Çalışanların gelişimine katkı sağlayan performans değerlendirme sisteminin amaçları ise şu şekilde sıralanabilir (Bayar, 2002):

- 1) Yöneticiler ile astlar arasındaki ilişki ve iletişimi güçlendirir.
- 2) Ödüllendirilecek olan yüksek performanslı çalışan ile geliştirilmesi gereken düşük performanslı çalışanların tespitini sağlar.
- 3) Bireysel verimliliğe katkı sağlayarak, takım çalışmasını güçlendirir.
- 4) Yöneticilere kendi performanslarını fark ettirir.

- 5) Yönetim becerilerinin geliştirilmesini sağlar.
- 6) Yöneticinin yapılan işi ve işgöreni yakından tanımasını sağlar.

Grote (2002), performans değerlendirme sisteminin işgörelere sağladığı yararları ise şöyle sıralamıştır:

- 1) İşgörenin, yöneticilerinin kendi hakkındaki düşüncelerini bilip 'tanınma' ihtiyacını karşılar.
- 2) İşgörelerin performansları hakkında sorumluluk almalarını sağlar.
- 3) Performansları hakkında dönütler alarak, kurumsal amaçlar açıklık ve netlik kazanır. Üstleri ile iki yönlü ilişkilerin kurulmasıyla işgörelerin odaklanması ve başarılı olması sağlanır.
- 4) Yöneticilerin kendilerinden ne belediklerini bilerek, becerilerini doğru yöne kanalize etmelerini sağlar.
- 5) Kariyer gelişmelerine destek olur.
- 6) İşgörel, yöneticilerinin işi nasıl değerlendirdiğini öğrenebildikleri için iş konusundaki endişelerden kurtulurlar.
- 7) İşgörel zamanında ve olumlu dönütler aldıklarında, iş tatminleri ve verimlilikleri artar.

**1.7.2.2. Performans değerlendirme sisteminin olumsuz yanları.** Performans değerlendirme sisteminin kurumun hedeflerine uygun gelişimi sağlayabilmesi için iş tanımlarının doğru yapılması, performans kriterlerinin açık bir şekilde belirlenmesi ve alınan sonuçların objektif bir şekilde yorumlanması gerekmektedir.

Performans değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunları 3 başlık altında toplayabiliriz:

1) *İşe Bağlı Hatalar:* İş tanımları doğru yapılmalıdır. Çalışma prosedürlerinin ve iş talimatlarının açık bir şekilde belirtilmesi, beklenen işin kalitesi ve miktar ile ilgili kriterlerin

belirlenmesi, performansın hangi düzeylere göre değerlendirileceğinin sınırlarının çizilmesi gerekmektedir. Çalışma sistemlerindeki planlanmanın etkili bir şekilde yapılmaması değerlendirme sürecinde beklenen sonuçların ulaşılmasına engel olacaktır.

2) *Değerlendirmeyi Yapan Kişilerden Kaynaklanan Hatalar:* Yönetici veya değerlendirmeyi yapan kişilerin önyargıları ve şahsi fikirlerinden uzak durarak değerlendirmenin objektif olarak gerçekleştirilmesi beklenir. Personelin yaş, cinsiyet, ünvan gibi kişisel bilgilerin üzerinde durmadan iş becerilerine odaklanması istenir. Subjektif davranmanın yanı sıra değerlendiricilerin işi tam olarak anlayamamaları, işgöreni değerlendirirken doğru gözlemler yapamamalarına neden olur. İş tanımlarını ve prosedürü tam olarak bilmeyen bir değerlendirici, performans değerlendirme ölçeğini doğru ve objektif olarak dolduramayabilir.

3) *Değerlendirme Sisteminden Kaynaklanan Hatalar:* Kurumsal hedeflere ulaşılmasında doğru değerlendirme sistemlerinin tercih edilmemesi, değerlendirme sonuçlarının doğru bir şekilde işgörelere yansıtılmaması, seçilen performans değerlendirme sisteminin tüm personele açıklanmaması işgörelenin değerlendirme sistemine olan güvenini ortadan kaldıracaktır (Uyargil, 1998). Eğer değerlendirme sistemi ve kurum hedefleri ile işleyişi uyum sağlayamıyorsa elde edilen sonuçlar ve alınan kararlar kurum içinde kabul görmez (Ünver, 2005).

**1.7.2. Performans değerlendirme sistemleri.** Personelin iş becerisini ölçmeye yönelik pek çok farklı değerlendirme sistemleri kullanılmaktadır. Can, Akgün ve Kavuncubaşı (2001) sık kullanılan performans değerlendirme sistemlerini şu şekilde sıralamıştır.

- a) Karşılaştırmalı Standartlar Yaklaşımı
- b) Mutlak Standartlar Yaklaşımı

- c) Amaç- Sonuç Yönelimli Yaklaşım
- d) Nesnel İndeksler Yaklaşımı
- e) 360 Derece Değerlendirme Yaklaşımı.

Aykaç, İşbir, Özer, Tortop ve Yayman (2007) ise performans değerlendirme sistemlerini farklı bir bakış açısıyla ele almış, bir denetim tekniği olarak değerlendirerek *klasik ve modern görüş* olarak iki gruba ayırmıştır. *Klasik görüşe göre*; performans değerlendirmesi personelin sadakati, görüntüsü, çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri gibi özellikleri ile kişiyi değerlendirir. *Modern görüş ise*; işin yapılış şeklinin daha önceden belirlenen hedefler ile uygunluğu, her personelin amaçlara ulaşmada sarf ettiği çabaya odaklanır (Kayıkçı ve Şarlak, 2013). Bireysel performans değerlendirme sistemlerin örgütlerin yapısına uygun olarak geleneksel tek kaynaklı ya da çok kaynaklı performans değerlendirme sistemi şeklinde yürütülebilir. Bireysel performans değerlendirme sistemi ile çalışanların görev değişikliği, ödüllendirilmesi ve mesleki gelişim için ihtiyaçlarının keşfedilmesi gibi geri dönütler sayesinde kurumsal gelişim sağlanır. Günümüzde artık sadece üstlerin yaptığı tek taraflı klasik bireysel performans değerlendirme sistemleri yerini geri bildirimler ile çalışanların gelişimini sağlayan birden fazla bakış açısıyla değerlendirme sürecini objektif olarak yürütmenin önemini vurgulayan çağdaş değerlendirme sistemlerine bırakmaktadır (Kubat, 2012). Kurum içerisinde yapılan yeniliklerin ve değişikliklerin çalışanlar tarafından direnç yaratmaması için çalışanların uygulamaların adil ve şeffaf yürütüldüğüne inanması gerekir. Çalışanların kurum içindeki değişikliklerin adil olarak yapıldığına yönelik olan algısı, kurum içindeki çatışmaları azaltacağı gibi karar mekanizmalarının işlerliğini artırarak kurumsal ve bireysel performansı artırır (Tan, 2006).

Eğitim kurumlarında çalışanların performans düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş yöntemler ise şu şekilde kategorize edilmiştir (MEB, 2006):

- a) *Bireysel Performans Standartlarına Dayalı Yaklaşım*: Bu yaklaşıma göre çalışanlar bireysel hedefleri ve elde ettikleri sonuçlara göre oluşturulan bireysel kriterlere göre değerlendirilirler.
- b) *Ortak Performans Kriter ve Standartlarına Dayalı Yaklaşım*: Her personelin iş becerisi kendi iş tanımının kapsadığı görev ve sorumluluklar bazında ve diğer çalışanlardan bağımsız olarak değerlendirilir.
- c) *Kişiler Arası Karşılaştırılmalara Dayalı Yaklaşım*: Değerlendirmeler çalışanların birbirleriyle karşılaştırılması ile yapılır. Herhangi bir terfi için bu pozisyon için kimler uygun, bu pozisyona en uygun aday kimdir sorularının cevaplarını bulabilmek için işgörenler başarılarına göre sıralanır.
- d) *360 Derece Performans Değerlendirme Yaklaşımı*: 360 derece geri besleme ya da çok yönlü değerlendirme sistemi, kurumun dinamikleri ile birlikte çevreden aldığı etkileri bir bütün olarak değerlendiren modern bir yaklaşımdır (Ünver, 2005). Geleneksel performans değerlendirme sistemi; tek boyutlu olarak yöneticinin işgöreni değerlendirdiği bir süreçtir (Aytaç, 2003). 360 derece performans değerlendirme sistemi ise çalışanın iş arkadaşlarından, üstlerinden, yöneticilerinden, ekip arkadaşlarından ve kendisinden alınan iş performansı bilgilerine dayanan bir değerlendirme sürecidir (Vinson, 1996).

Eğitim kurumlarında 360 derece performans değerlendirme sistemi incelendiğinde ise, bir öğretmenin performansı belirleyebilmek için, okul yöneticilerinden, öğrencilerden, velilerden, varsa zümre öğretmenlerin ya da diğer öğretmenler alınan görüşlere ek olarak öğretmenin kendi iş becerisine yönelik görüşleri de alınarak değerlendirilmenin yapılması fikri öne çıkmaktadır. 360 derece performans değerlendirme sistemi, belirlenen sonuçları daha şeffaf ve yasal bir hale getirmektedir. Bu sistem, geri bildirim ve gelişime odaklı yenilikçi bir yapıdır (Şenol, 2003).

Sınıf ortamında tek olan öğretmenin, farklı veri kaynaklarından iş becerisi ile ilgili objektif bildirimler alması tek düzelikten sıyrılarak, yeniliklerin farkına varmasını kolaylaştıracaktır. Bu amaçla MEB, klasik merkezi yönetim anlayışının klasik uygulamaları yerine çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemini tercih etmeye başlamıştır. 2006 yılında ‘Okulda Performans Yönetim Modeli’ geliştirme çalışmaları ‘rehberlik ve denetim faaliyetleri çoklu veri kaynaklarının algılanmalarına dayalı ve e-denetim destekli yürütülmesi’ kararı ile uygulamaya geçilmiştir. Bu kapsamda:

- 2014 yılında aynı okulda görev yaparak 4 yılını dolduran okul müdürleri için online olarak çoklu performans değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Bu değerlendirme sisteminde İlçe Milli Eğitim Müdürleri, şube müdürleri, okuldaki en kıdemli ve en kıdemsiz olmak üzere iki öğretmen, okul aile birliği başkan ve başkan yardımcısı ile öğrenci meclis başkanından görüşler alınmıştır. Alınan bu görüşler ile okul müdürlerinin başarı puanı belirlenmiştir. Puanı 75 ve üzeri olan müdürlerin aynı okuldaki görev süreleri uzatılmış; diğer okul müdürleri ile ise belirlenen mevzuata uygun olarak görev değişikliğine gidilmiştir.
- Aday öğretmenlerin performans değerlendirilmesiyle başlayan süreç 2015-2016 yılında resmi gazetede yayınlanan karar ile tüm öğretmenlere uygulanmaya başlamıştır. Her sene sonunda okul müdürleri tarafından 50 maddelik ‘Mesleki Ölçütler’ kriter listesine göre öğretmenlerin performans puanları oluşturulması hedeflenmiştir. Uygulama aşamasında bazı okul müdürleri öğretmenlerin önce bu kriter listesine göre öz değerlendirmelerini yaparak performans puanlarını belirlemelerini istemiş daha sonra da müdürler öğretmenleri için değerlendirme notlarını oluşturmuştur.

#### ***1.7.2.2. Eğitimde çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme sistemi.***

‘Çocuklarımızı kim eğitiyor?’ düşüncesinden uzak bir toplumu oluşturabilmek için yeni bir



eğitim sistemi ve ğretmen modeline ihtiyaç vardır. Bilgi ağında bilgili, becerili, erdemli, eleştirel düşünce yapısına sahip olarak doğru bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve bilgi üretebilen gençler yetiştirebilmek eğitim sistemimizin yeni odak noktasıdır (zcan, 2011).

Toplumların gelişmişlik düzeylerini artırmak için bireylerin beyin güçlerini etkili kullanmaları, potansiyellerini ortaya çıkarmaları gerekmektedir. Eğitimin sisteminin bireylerin var olan potansiyellerini doğru şekilde kanalize ederek kalkınmışlık seviyelerini artırmaları eğitimin istenilen ıktılarındanır (Summak ve şahin, 2014). zkan (2004), ‘ğretmen Yeterlikleri zerine Bazı Düşünceler’ isimli çalışmasında öğretmenlik mesleğinin önemi ile ilgili İbni Sina, Erzurumlu İsmail Hakkı, Kerschensteiner gibi önemli eğitim düşünürlerinin fikirlerine yer vermiştir. Öğretmenlerin ağın gerekliliklerine ayak uydurması, sorgulayan, araştıran, bilimselliğe değer veren bireylerden seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yetişen yeni nesiller, öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilendiği için öğretmenlere değer verilmesinin yetişen yeni nesillere verilen değer anlamına geldiğini belirtmiştir.

Bir milletin gelişmişlik düzeyi; aldıkları eğitimi sonucunda edindikleri bilgi ve beceriyle ülkelerine ve ekonomik düzeylerine yapabilecekleri katkıyla ilişkilidir (akmak, 2008). Toplumsal faydanın artması için eğitimin istedik çıktılarının kalitesinin artması beklenir. Eğitimin niteliğinin artırılması, eğitim kurumlarında çalışan işgörenlerin niteliğinin artırılması ile sağlanabilir. Öğrenci başarısındaki farklılıkları ise okul değişkeni yani ‘ğretmen kalitesini’ oluşturmaktadır (OECD, 2012).

Öğretmen kalitesini değerlendirmek içinse pek çok farklı sistem denenmiştir. Bunlardan ağımızın gerekliliklerini karşılayıp, öğretmenlere geri dönütler ile farklı bakış açıları sağlayan ‘oklu veri kaynakları ile değerlendirme sistemi’ ğretmen performans değerlendirme sisteminde daha fazla tercih edilmektedir. Altan (2005) alışmasında, kamu yöneticilerinin performans değerlendirme sistemlerine yönelik bakış açılarını inceleyerek bir performans değerlendirme modelini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu araştırmanın

bulgularına göre; yöneticiler mevcut değerlendirme sistemlerini yetersiz bulmuşlardır. Performans değerlendirme sürecinde eksiklerin giderilmesine yönelik çalışmaların artırılması ve çok kaynaklı değerlendirme sürecinin etkin olarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çoklu veri kaynakları ile değerlendirme sisteminde, eğitim sürecinden etkilenen farklı kişilerin görüşleri alınır. Eğitimcilerin performansını, öğrenciler, veliler, zümre öğretmenleri ve yöneticiler puanlayarak bir performans notunun oluşturulması öngörülmektedir (MEB, 2006).

Performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi birbirini tamamlayan bir süreçtir. Performansın ölçümü kurumların saptamış olduğu hedeflere yönelik niteliksel ve niceliksel bilgi sağlayan bir sistematik eylem planıdır. Avrupa komisyonu performansın ölçülmesini; 'programın uygulanması sırasında amaçlardan sapmayı hızlı bir şekilde önlemek amacıyla takip edilen bir süreç' olarak ifade etmiştir. Değerlendirmede '*niçin ve nasıl?*' sorularına cevap aranırken, performans ölçülmesinde '*ne ve ne kadar?*' sorularına cevap aranmaktadır (Mitu, Dracea ve Popa, 2007).

Performans değerlendirme sistemlerinden olan 'geleneksel değerlendirme sistemleri' ile eğitim kurumlarında öğretmen performans değerlendirme çalışmalarının yapılması sakıncalı durumlar yaratmaktadır. Değerlendirmeyi yapan kişi veya yöneticilerin değer yargıları ve duygularını sürece karıştırmaları objektifliğin ve geçerliliğin kaybolmasına neden olmaktadır. Tek bir veri kaynağına bağlı geleneksel performans değerlendirme sistemleri yerine '360 Derece Performans Değerlendirme' sistemi tercih edilerek süreçten kaynaklanan hatalar en aza indirilmeye çalışılmaktadır. Hatalardan arındırılmış performans değerlendirme süreci için açıklık, katılım, güven, objektiflik kriterlerinin ön planda tutulması gerekmektedir (Döngel, 2006).

'360 Derece Performans Değerlendirme' ya da diğer adıyla 'Çoklu Veri Kaynaklarına Göre Değerlendirme' sistemi tek kişinin değerlendirmesiyle oluşan hataları en

aza indirmek için değerlendirme sürecine birden fazla kişiyi dâhil eden çağdaş bir denetim yöntemidir (Aytaç, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı bu sistemi eğitim kurumlarında yaymak için 9. (2006) ve 10. (2013) Kalkınma Planlarında, okullarda çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemi çalışmalarının yapılmasını öngörmüştür. Etkin bir öğretmen değerlendirme sisteminde, öğretmen performansının bilimsel ölçütlere göre hazırlanan ölçekler ile müfettiş, yönetici, okulda görev yapan diğer öğretmenler, öğrenciler ve velilerden elde edilen veriler ile değerlendirilmesi gerekir (MEB, 1995).

Öğretmen performans değerlendirme sisteminde farklı veri kaynaklarına başvurulmasının çeşitli olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır.

**1.7.2.2.1. Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak okul yöneticilerinin yeri.** Performans değerlendirme sisteminde en çok başvuru alan yöntem yöneticilerin görüşleri ile yapılan değerlendirmedir. Bu uygulama, çalışanı ve başarısını en yakından takip edebilen kişiler yöneticidir fikrine dayanır. Okulda öğretim lideri pozisyonunda olan okul yöneticilerinin okul misyonunu oluşturmak, olumlu bir öğrenme ortamını sağlamak, öğretmenlere çalışmaları ile ilgili geri bildirim vermek, eğitim-öğretim programının uygulanmasını sağlamak temel görevlerindedir (Lashway, 1995). Ayrıca okul müdürleri, öğrencileri davranışsal, duygusal ve akademik olarak geliştirmek için güvenli bir okul ortamının sağlamasından da sorumludur (Blum, 2005). Bu nedenle okul yöneticileri okuldaki faaliyetlerin tümünü yakından takip etmek zorundadır. Okul içindeki uygulamaların adil ve şeffaf olması kurumsal adaleti güçlendirdiği gibi öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı duydukları güveni artırır ve okula karşı aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlar (Özmen ve Köseoğlu, 2017). Okul yöneticileri, öğrenme ortamını destekleyici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayıcı uygulamaların işe koşulmasında liderlik yapmalıdırlar (Arslan ve Beytekin, 2004). Öğretmenlerin de okul yöneticilerinin de amacı kurumu hedeflerine ulaştırmaktır. Gerçek anlamda çalışanı ve yapılan işi en iyi

gözlemleyebilen okul yöneticileridir. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini önemseyen, öğrencilerin öğrenmesini ön planda tutan ve olumlu bir iklimin hâkim olduğu okul ortamının oluşturulmasından sorumludur (ISLLC, 1996). Kurumun içinde hiyerarşik sisteme göre gerçekleştirilen değerlendirme sistemleri bazı sakıncalı durumlara yol açabilir. Yöneticilerin elinde bulunan ödül ve ceza gücü değerlendirmeyi objektif olmaktan çıkarabilir. Okul yöneticileri ceza verme yetkileri ile öğretmenleri baskı altına alabilir veya kişisel görüşleri ile değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebilirler. Bu durumda birden fazla yöneticinin öğretmeni değerlendirmesi sağlanabilir. Birden fazla okul yöneticisi tarafından ortak değerlendirme yapılması değerlendirme sürecini objektif hale getirebilir (Uçar, 2006).

**1.7.2.2.2. Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak öğretmenlerin yeri.** Öğretmenlik; sonuçları uzun sürede gözlemlenebilen bir meslektir. Bu sebeple sınıfta tek başına olan ve mesleki gelişimini takip etmede öğretmenler her zaman istedik sonuçları elde edemezler. Oluşturulan performans değerlendirme kriterlerine göre öğretmenlerin çalışmalarını aynı alanda birlikte çalıştıkları zümre arkadaşları yada diğer branş öğretmenleri yakından takip edebilir. Zümre öğretmenleri kadar aynı okulda çalışan öğretmenlerin birbirlerinin çalışma tarzlarını bileceği düşünülerek, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin görüşlerine başvurulabilir. Zümre öğretmenleri; ortak çalışma yapma, disiplinler arası alanlarda okuldaki diğer öğretmenler ile etkileşim içinde olma, toplantılara katılım, işbirliği içinde olma, yaptığı işin kalitesi gibi durumları değerlendirebilir. Takım arkadaşlarını duygusal etmenleri ortadan kaldırarak değerlendirebilen öğretmenlerin fikirleri çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin, çalışma arkadaşları ile aralarındaki olumlu veya olumsuz ilişkileri, bu sürece yansıtma ihtimali göz önünde bulundurularak terfi ve ücret konularında zümre öğretmenlerinin değerlendirme paylarına dikkat edilmelidir (Uçar, 2006). Ernalbant (2014) yaptığı çalışma ile öğretmenlerin klasik denetim sistemlerini yetersiz bulduklarını tespit

etmiştir. Bu çalışmada, klasik denetim sistemlerinin öğretmenlere geri bildirim sağlamayarak rehberlik yapmadığı belirtilmiştir. Öğretmenler çoklu veri kaynakları ile yapılan değerlendirme süreçlerini daha faydalı bulmakta ve öğretmenlerin birbirlerini değerlendirmelerini ise objektif bir değerlendirme sağlayacağı için uygun bulmaktadırlar. Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerden meslektaşlarını değerlendirmelerini talep ettikleri okul ortamı, objektif bir değerlendirme için önemli bir öğedir. Öğretmenlerin yöneticilerin yönetim becerilerini sorguladığı, öğretmen arkadaşları ve okul yöneticileri ile çatışma yaşadıkları, adaletsiz uygulamalara şahit oldukları, okulda demokratik ve şeffaf bir değerlendirme ortamının olmadığını düşündükleri bir okul ortamında öğretmenler şeffaf bir değerlendirme yapamazlar (Aydın, 2000). Çalışmalarının takdir edildiği, öğretmenler arasında dedikodu ve geçimsizliğin olmadığı ve yönetsel baskıların bulunmadığı okul iklimleri, öğretmenlerin meslektaşlarını objektif bir şekilde değerlendirebilmeleri için gerekli olan okul ortamıdır.

**1.7.2.2.3. Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak öz değerlendirmenin yeri.** Kendini objektif bir bakış açısıyla değerlendirebilen öğretmenlerden oluşan bir eğitim kurumu değişiklikleri yakalayabilen, zayıf ve güçlü yönlerini bilen, kendi gelişim planını oluşturan esnek yapıyı ifade eder. Öğretmenler mesleki çalışmaları ile ilgili değerlendirmeleri gelişimsel bir süreç olarak görebildiği sürece, öz değerlendirmelerini daha objektif bir bakış açısıyla da yapabilirler (Kluger ve Denisi, 1996). Eğitim kurumunun hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi için öğretmenlerin duygusallığı bir yana bırakarak kendi katkılarını ve geliştirmesi gereken yönlerini gözden geçirmesine katkıda bulunur. Bu sistem, düzenli ve objektif şekilde yapılan öz değerlendirmeler ile okulun gelişimi için yeni eylem planlarının yapılmasında kolaylıklar sağlar (School Self Evaluation Guidelines, 2012). Etkili bir performans değerlendirme sisteminde, öğretmenler birere profesyonel olarak kabul edilir. Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesinde ve eğitimsel faaliyetlerden en

yüksek faydanın sağlanması için önemli bir veri kaynağı olarak görülür. Bu sebeple öğretmenler, neyi nasıl yapmaları gerektiğini ve hangi sonuçlara ulaşacaklarını sistem içinde en iyi bilen kişilerdir (MEB, 2006 ).

**1.7.2.2.4. Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak müfettişlerin yeri.** Müfettişlerin; okul yöneticilerini ve ders sırasında öğretmenleri izleyerek görev ve sorumlulukların ne ölçüde yerine getirildiğini tespit etmesi değerlendirmenin sistemini oluşturmaktaydı. Müfettişlerin gerçekleştirdiği denetim; kurumsal amaçların ne kadar yerine getirildiğinin tespit edilmesi ve kişisel gereksinimlerin fark edilmesi için önemli bir yer tutmaktaydı (MEB, 2006). Balkar ve Şahin (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin müfettişler tarafından yürütülen değerlendirmelere karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri ve mesleki açıdan bir yarar sağlamadıklarına vurgu yapılmıştır. Öğretmenler, müfettiş denetiminden performans değerlendirme sistemine geçişi mesleki gelişim açısından daha uygun bulmaktadırlar. Kurum dışından birinin öğretmen performansını değerlendirilmesi objektif bir bakış açısı bakımından önemliydi. Ancak 2014 yılında gerçekleştirilen MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmelik değişikliği Resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girdi. Yapılan yönetmelik değişikliği ile müfettişlerin görevleri yeniden belirlendi. Müfettişlerin ders sırasında yaptığı inceleme, araştırma ve soruşturma görevleri kaldırılarak rehberlik görevi ön plana çıkartıldı.

Eski sistem ile müfettişlerin birkaç saat ders saati ile öğretmenlerin performansını değerlendirmesi gerçekçi değildi. Müfettişlerin bu zamanlarının pek çoğunu toplantı tutanakları, yıllık planlar gibi evrak işlerine ayırması da öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlama noktasında yetersiz kalmaktaydı (Güven, 2001).

**1.7.2.2.5. Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak öğrencinin yeri.** Öğrenciler, edindikleri bilgileri kendi yaşamlarında kullanabilir ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Bu anlamlı öğrenme sürecinde öğretmenler ve öğrenciler

işbirliği yaparlar ve öğrenciler yeni roller üstlenebilirler (Arslan ve Beytekin, 2004). Bu roller arasında da öğretmenlerin mesleki performanslarını değerlendirmekte yer alabilir. Bu yeni rol, veri kaynakları arasında en çok tartışılan noktalardan biridir. ‘Öğrenci notlaması’ ismiyle de anılan bu yöntem öğretmen etkililiğinin ölçülmesinde hatalı geri bildirimler oluşturulabilir. Öğrencilerin öğretmen etkililiği kısmında sürece duygusal yaklaşarak, öğretmenlerle aralarında olan kişisel paylaşımlarını veya sorunlarını değerlendirme sürecine dâhil etmeleri hatalı verilerin toplanmasına yol açabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin performansını sınıf içinde uzun süreli olarak gözlemleyip, süreçten doğrudan etkilendikleri için değerlendirme sürecinde öğrenciler önemli bir alanı oluşturmaktadır (Döngel, 2006). Performans değerlendirme sürecinde öğrencilerin görüşleri alınması, çocukların reşit olmaması, ders içeriğini ve uzmanlığını bilmemeleri, öğretmenlere karşı duygusal bir bağ oluşturmaları ve öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinde herhangi bir olumsuzluğa sebep verilememesi nedeniyle uygun bulunmamaktadır. Öğrenciler, yaşları ve sınıfları arttıkça ve birden fazla öğretmen ile iletişim halinde oldukça nesnel bir değerlendirme yapabilirler. Bu sebeple performans değerlendirme sürecinde öğrencilere yer verilmesi uygun bulunmamaktadır (Peterson, 1995). Ayrıca öğrenci akademik başarısının yüksek olması için öğretmenler ve yöneticiler arasında işbirliğinin güçlü olması, destekleyici bir yönetim anlayışının okul ikliminde hâkim olması gerekmektedir (Ghaith, 2003). Katılımcı bir yönetim anlayışının benimsendiği okul iklimlerinde öğrenciler değerlendirme sürecinde özgür ve objektif değerlendirmeler yapabilirler.

**1.7.2.2.6. Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak velilerin yeri.** Performans değerlendirmesinde başvurulan başka bir kaynak ise, öğrenci velileridir. Veliler, öğretmenin veli ile olan iletişiminden doğrudan, öğrenci ile olan ilişkileri bakımından dolaylı yoldan öğretmeni gözlemleyebilirler (Döngel, 2006). Ancak velilerden objektif değerlendirmeler alabilmek için sistemli bir şekilde görüşmeler yapılmalıdır. Aksi

takdirde tek bir olaya dayalı güvenilir bilgiler, söylentiler, rahatsız edici ifadeler ile doğru olmayan değerlendirmeler yapabilirler (MEB, 2006). Güvenli ve başarılı bir okul ortamının oluşturulabilmesi için performans değerlendirme kriterlerinin okula uygunluğu kadar değerlendiricilerin objektif bakış açısı ile yaptıkları doğru değerlendirmelerde önemlidir. Bu nedenle güvenli bir okul ortamı için okul ve sınıf içinde uygun olmayan davranışların azaltılmasının yanı sıra öğretmenleri ve öğrencileri huzursuz edici performans değerlendirme veri kaynaklarından uzak durulması gerekmektedir (Jannasch-Pennel, DiGangi, Pukys ve Diken, 2002).

Performans değerlendirme sisteminde değerlendiricilerin olumlu veya olumsuz önyargılarını sürece dâhil etmesinden dolayı bazı aksaklıklar yaşanmaktadır. Performans değerlendirme sisteminin öznel yanı ve pek çok farklı faktörden etkilenmesi değerlendirmenin objektifliğine zarar verir. Değerlendirme sistemini yürüten kişilerin süreci adil ve eksiksiz bir şekilde yönetmesi, hata payını artıran durumları süreçten ayrı tutması değerlendirmenin gerçekçiliğini artırır (Helvacı, 2002).

### ***1.7.2.3. Öğretmen performans değerlendirme sistemi ile ilgili yapılan çalışmalar.***

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde performans değerlendirme sistemini geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Performans değerlendirme modeli geliştirmek için yapılan çalışmalar sekteye uğramış ve istenilen modele ulaşamamıştır. Model geliştirmek için başlatılan çalışmalar (Beltekin, Özdemir, Yılmaz, Akkalkan ve Cemaloğlu, 2014):

- EARGED tarafından yürütülen Okulda Performans Yönetim Sistemi (2005)
- Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı aracılığıyla gerçekleştirilen MEBGEP (2006)
- İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen İlköğretim Kurum Standartları (2013)



- Personel Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve Ödül Yönergesi (2014)
- Teftiş Kurulu Başkanlığı'nca yürütülen Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları

MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (2000) tarafından 'Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları' adlı çalışması ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Çalışmanın amacı; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin gizli sicil raporlarının bilimsel kriterlere göre düzenlenmesini sağlayan bir değerlendirme modeli geliştirmektir. Çalışmada; ilköğretim okullarında çalışan branş ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin, il milli eğitim müdür ve yardımcıları ile ilçe milli eğitim müdürlerinin görüşleri alınmıştır. Tarama modeli ile farklı okul profillerini yansıtacak şekilde 14 ildeki 15 okul ile çalışılmıştır. Çalışma ile öğretmenlik mesleğine özgü sicil formu düzenlenmeli, bu form veli, öğrenci ve zümre öğretmenlerin elde edilen objektif bilgilerle doldurularak ödül sistemi için kullanılmalı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenin performansı değerlendirirken, okul müdürü, zümre öğretmenleri, ilköğretim müfettişi ve yaptığı öz değerlendirmenin yanı sıra katıldığı hizmet içi kurslar, yayınladığı makaleler ve katıldığı bilimsel toplantıların da dikkate alınmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Down, Hogan ve Chadbourne (1999a), 'Performans Yönetimini Anlamak: Resmi Yönü ve Öğretmenlerin Gerçeği' isimli araştırmalarında performans yönetimini analiz etmişlerdir. Performans yönetimini; öğretmenleri ve devletin çalışanlarını daha etkili çalıştırma çabası olarak tanımlamışlardır.

Bayram (2006), 'Geleneksel Performans Değerlendirme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif: 360 Derece Performans Değerlendirme' isimli çalışmasıyla 360 derece performans sistemini kullanmanın faydaları ve bu sisteme yönetilen eleştirileri ele almıştır. 360 derece performans sisteminin geri bildirim sağlamasını, diğer değerlendirme sistemlerinden ayrılan

güçlü yanı olarak belirtmiştir. Sistemin zayıf yanı olarak ise, değerlendirmeye birden fazla kişinin katılmasıyla değerlendiriciden kaynaklanan hataların artması, maliyetli ve karmaşık değerlendirme sistemi olmasını ifade etmiştir.

Alay (2006), 'İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri' isimli araştırmasında 'klasik performans değerlendirme sistemi' ile 'okulda performans yönetimi modeli'ni bir araya getirmiştir. Klasik performans değerlendirme sistemine uygun olarak okul müdürleri 1. sicil amiri olarak formu doldururken ilköğretim veya bakanlık müfettişleri de öğretmenleri değerlendirmiştir. Uygulama kısmını ise Okulda Performans Yönetim Modeline (Çoklu veri sistemi ile performans değerlendirme) uygun olarak; velilerin % 5, öğrenci % 5 ve meslektaş % 5 ile öğretmenin öz değerlendirmesi % 10, okul müdürü % 35 ve müfettiş değerlendirmesinin % 40 olarak dağılımı ile değerlendirme yapılmıştır. Araştırma ile öğretmenler klasik değerlendirme sistemini yeterli bulmadıklarını, müfettişlerin sınırlı zamanda yaptıkları değerlendirmeler ile gerçekçi değerlendirmeler yapamayacaklarını, okul müdürlerinin ise öğretmenlerin çalışma temposunu hep yüksek tutmak için yüksek not vermeyeceğini belirtmişlerdir. Uygulama kısmındaki çoklu veri kaynaklarına bakıldığında ise çalışmaya katılan öğretmenler, veliler dışında tüm veri kaynaklarının olması gerektiğini, velilerin önyargı ve eksik bilgiler ile doğru değerlendirme yapamayacaklarını; zümre öğretmenlerinin fikirlerinin değerlendirme sürecinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Performans değerlendirmede müdürlerin objektifliğini kaybetmeme ve değerlendirme için yeterli bilgiye sahip olmaları amacıyla hizmet içi eğitimlere düzenli aralıklarla katılmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Down, Chadbourne ve Hogan (2000), 'Öğretmenler performans yönetimini nasıl görürler?' çalışmasında Batı Avustralya'da çalışan öğretmenlerin zorunlu performans yönetim süreçlerini 2 yıl boyunca boylamsal olarak incelemişlerdir. Çalışmanın ilk yılında,

öğretmenler uygulamaya şüphe ve güvensizlik ile yaklaşmış ve ikinci yılda da bu şüpheleri devam etmiştir. Fakat devam eden şüphelerine rağmen işlerini kontrol edebilmenin verdiği rahatlık ile profesyonel olarak geliştiklerini fark etmişlerdir. Geri bildirimle ile sağlanan profesyonel öğrenmenin gelişimsel olarak ilerlemelerinde büyük rol oynadığını belirtmişlerdir.

Akşit (2006), ‘Performans Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Görüşleri’ konusunda yaptığı araştırmada 46 öğretmen ile çalışmıştır. İlköğretim öğretmenlerine, değerlendirildikleri sicil ve teftiş raporları ile ilgili fikirleri sorulmuştur. Öğretmenlerin, performans değerlendirme sürecine güvenmediklerini, değerlendirmenin amacı ve uygulama sürecinin ise endişe yarattığını tespit etmiştir.

MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (2006) tarafından oluşturulan ‘Okulda Performans Yönetim Modeli’ okulda yer alan tüm öğelerin performans değerlendirme sürecine katılması ile okul çalışanlarının bireysel ve mesleki gelişimini hedefleyen bir modeldir. Öğretmen performansının ölçütü olan yeterlilikler ve performans göstergeleri belirlendikten sonra hangi veri kaynağının ne oranda etkisinin olacağı belirlenmiştir. Bu modele göre, okul yöneticisi (% 50), öz değerlendirme (% 15), meslektaşları (% 10), öğrenci görüşleri (1-5. Sınıf % 10, 6-11.sınıf % 15); veli görüşleri (1-5. % 15, 6-11. sınıf % 10) şeklinde değerlendirme puanına etkileri olmaktadır.

Cihantimur (2006), ‘Anadolu Liseleri ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları (İstanbul İli Büyükçekmece İlçesi Örneği)’ konulu çalışmasında ilçe sınırlarında yer alan genel ve Anadolu liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen, zümre öğretmeni, öğrenci ve velilerin performans değerlendirme kriterlerine ilişkin algıları üzerine çalışmıştır. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi’nin ‘Okulda Performans Yönetim Modeli’ çalışmasındaki kriterlerin ifadeleri değiştirilerek ölçek oluşturulmuştur. Öğretmenlerin genel olarak performans değerlendirme sistemine olumlu bir

yaklaşım içinde oldukları tespit edilmiştir. Öğrenci ve veliler tarafından önemli bulunan performans kriterlerine öğretmenlerin de katıldığı fakat zümre öğretmenleri tarafından performanslarının değerlendirilmesi konusunda görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Performans kriterlerine yönelik algılarında cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, mezuniyet, çalıştıkları okul türü veya aldıkları hizmet içi eğitim bakımından anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Çolak (2007), 'Orta Öğretim Kurumlarında Performans Yönetimi' (Kocaeli ili örneği) adlı çalışmasında ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirme ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Çalışmada meslek liseleri ile temel liselerdeki öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Örneklem gruba 'Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen/ Yönetici Performans Yönetimi Anketi' (Bostancı, 2004) uygulanmıştır. Bu anket 'performans planlama', 'performans izleme', 'performans geliştirme', 'performans değerlendirme', 'performans değerlendirme sonuçlarını kullanma' ve 'performans yapı ve kayıtları' olmak üzere altı boyuttan oluşmuştur. Öğretmenler, 'performans değerlendirme sonuçlarını kullanma' dışındaki tüm boyutlara katıldıklarını belirtirken; yöneticiler tüm boyutlara katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada mesleki ve temel liselerdeki öğretmenlerin anketin alt boyutları ile görüşlerine ayrı ayrı yer verilmiştir.

Örencik (2007), '360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Kütahya Ortaöğretim Kurumlarında Bir Uygulama' çalışmasında 'okulda performans yönetim modeli' projesi kapsamında 360 derece (çoklu veri kaynakları) ile performans değerlendirme sistemini öğretmenlerin iş tatmin düzeylerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. 360 derece performans değerlendirme sistemini uygulayan ve uygulamayan okullar arasında iş tatmin düzeyleri bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin 360 derece

performans değerlendirme sistemine karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Alanyazında ‘Çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme sistemi’ incelendiğinde Down, Hogan ve Chadbourne (1999a), Alay (2006), Akşit (2006), Bayram (2006), Cihantimur (2006) ve Çolak (2007) yaptığı çalışmalar ile öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerine yönelik algı ve görüşleri inceledikleri görülmüştür. Bu çalışmaların ortak bir yanı, öğretmenlerin 360 derece performans değerlendirme sistemine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğunun tespit edilmesidir. Örencik (2007), yaptığı çalışmada 360 derece performans değerlendirme sisteminin iş tatmini üzerindeki etkisini incelemiş ve 360 derece performans değerlendirme sisteminin iş tatmini üzerinde anlamlı bir fark yaratmayıp, değerlendirme sistemi ile ilgili olumlu algıların geliştiğini tespit etmiştir. EARGED (2006) oluşturulan ‘Okulda Performans Yönetim Modeli’ ile öğretmenlerin değerlendirme puanı oluşturulurken okul yöneticisi, öz değerlendirme, meslektaşları, öğrenci görüşleri ile veli görüşlerinin değerlendirme puanı üzerindeki etkileri yüzdeler şeklinde ifade etmiştir.

Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’ne Öğretmen Performans Değerlendirme hükmü eklenerek Resmi Gazete’de 17 Nisan 2015 tarihinde yayınlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin onuncu bölümü ve 54. Maddesinde yer alan performans değerlendirme hükmü sadece aday öğretmenleri değil tüm öğretmenleri kapsamaktadır. Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin 54. Maddesine göre Öğretmen Performans Değerlendirme süreci; öğretmenlerin başarı ve verimliliklerini ölçmek üzere eğitim- öğretim yılının sonunda gerçekleştirilir. Değerlendirme, ders yılı bitiminden sonra bir ay içinde eğitim kurumu müdürü tarafından MEBBİS üzerinden değerlendirme ölçütlerinin yer aldığı Ek-3 formunun doldurulması ile yapılır. Yapılan değerlendirme sonuçları öğretmenlere başarı belgeleri verilmesinde dikkate alınır. Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin 65.maddesine göre ise 54. Madde 2015-2016 eğitim-öğretim

yılı başında yürürlüğe girmektedir (MEB, 2015). Bu yönetmelik gereğince okul müdürlerinin MEBBİS üzerinden tüm öğretmenlerin performanslarını değerlendirmesi ilk kez 17 Haziran 2016-17 Temmuz 2016 tarihleri arasında uygulanmaya başlamıştır. 50 maddeden oluşan değerlendirme formu '*Eğitim Öğretimi Planlayabilme, Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme, İletişim Becerilerim Etkili Kullanabilme, Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme, Çevre Olanaklarım Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme, Zamanı Yönetebilme, Öğretim Yöntem ve Tekniklerim Etkin Biçimde Kullanabilme, Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme, Okulun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme, Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme*' alt boyutlarından oluşmaktadır.

### **1.7.3. Okul ikliminin Öğretmen Performansına Etkisi**

Örgütler yapı, amaç, süreç ve iklim boyutlarının bir araya gelmesiyle oluşurlar. Örgütler devamlılıklarını sağlayabilmek için verimliliklerini arttırmayı, örgüt içindeki çatışma ortamını minimum seviyeye düşürmeyi, kaynaklarını en doğru şekilde yönetebilmeyi ve bireysel performansı yüksek düzeyde tutabilmeyi hedeflerler. Bir örgüt sahip olduğu kaynakları amaçlarına uygun bir şekilde kullanırken, örgütteki kişiler ve gruplar arasında oluşan ilişkilerin tümü örgüt iklimini ifade etmektedir (Bursalıoğlu, 2000). Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmede kullandığı araç okul örgütleridir. Okul eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlara hizmet eder. Bu nedenle okullar, yönetim sürecini kolaylaştıracak, hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak bir yapı ve iklime sahip olarak, toplumsal gelişmelere ayak uydurmak için sürekli yenilenmelidir (Başaran, 2000).

Çocuklar aile örgütlerinden sonra vakitlerinin büyük bir kısmını kreş, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise gibi eğitim kurumlarında geçirirler (Şimşek, 2007). Bu kurumları birbirlerinden farklılaştıran özellikler ve okul içindeki bireylerin davranışlarını etkileyen

davranış kalıpları ise iklim olarak tanımlanmaktadır (Gilmer, 1961). Örgütsel davranışların ortaya çıkmasında kurumda etkin olan değerler, inançlar, normlar, gelenekler, toplantılar ve törenlerin önemli rolü bulunmaktadır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005).

İklim; örgüt üyelerinin davranışlarından ve üst yönetimin politikalarından oluşan, işgörenlerden tarafından algılanan, örgütsel davranışların oluşmasını sağlayan ve kurumu diğerlerinden farklılaştıran özelliklerdir (James ve Jones, 1974). Okul iklimi; öğretmenlerin çalışma ortamları ile ilgili genel algı düzeyleri ile formal ve informal ilişkilerini düzenleyen davranış şekillerini kapsayan bir kavramdır (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul, bireylerin bir amaç etrafında bir araya gelmesiyle oluşan sosyal bir gerçekliktir. Okullar rasyonel olmayan sosyal ve kültürel oluşumlardır. Yaşam alanı olarak büyük bir öneme sahip olan okullardaki paydaşlar arasındaki ilişkilerin kalitesi, okulun genel atmosferini oluşturur. Okulla ilgili bireylerin geliştirdiği değerler ve sembollerin okulların yapısını ve yönetim algısına yön vermektedir (Şişman, 2012).

Okul iklimi, öğretmen ve okul yöneticilerinin çalışma ortamı ile ilgili algılarının ölçülebilir halidir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin algıları yüksek düzeyde okul yöneticilerinin yönetim tarzı ve liderlik becerilerinden etkilenmektedir. (Hoy ve Clover, 1986).

Olumlu bir okul iklimine sahip olan okullarda grup bağlılığı, saygı, güven, işbirlikçi öğrenme ve performans gibi öğelerin artış eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğelerin yüksek düzeyde olması öğrenen okul olmasını sağlamaktadır (Finnan, Schnepel ve Anderson, 2003).

Okul iklimi her okulda farklılık gösterirken okul paydaşlarının davranışlarını etkiler. Okul iklimi okulun fiziksel yapısı, okuldaki kişilerin demografik özellikleri ve geçmiş yaşantıları, insan ilişkilerinin kalitesi ve okul paydaşlarının ortaklaşa oluşturduğu normlar, değerler ve inançlar ile doğrudan ilişkilidir (Hoy, 2003).

Okulların sosyo-psikolojik ortamlarını tespit etmek, geçerli ve güvenilir bir okul iklimi ölçme aracı geliştirmek için “The Comprehensive Assessment of School Climate (CASE)” ölçme aracı geliştirilmiştir (CASE, 1987). Ulusal Ortaöğretim Yöneticileri Birliği (UOYB) CASE ölçme aracını bakanlık ya da bölgesel değerlendirme kurumlarınca hazırlanan okul raporları için uyarlamıştır. Okul İklimi Anketi şu alt boyutlardan oluşmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013):

- a) *Öğrenci-Öğretmen İlişkisi*: Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesini,
- b) *Güvenlik*: Okulun güvenlik düzeyi ile ilgili kişilerin algılarını,
- c) *Yönetim*: Okul yöneticilerinin, farklı gruplar ve kişiler ile iletişim kurmadaki becerisi ve performans yönetim şekillerini,
- d) *Öğrencilerin Akademik Başarısı*: Öğrencilerin okuldaki görevlerinin farkında olma düzeyleri,
- e) *Öğrencilerin Davranışsal Değerleri*: Öğrencilerin öz disiplin algılarını,
- f) *Rehberlik*: Akademik ve kişisel alanlarda öğrencilere sunulan rehberlik hizmetlerini,
- g) *Öğrenciler Arası İlişkiler*: Öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşim ve iletişim şekillerini,
- h) *Veli Okul- Toplum İlişkisi*: Velilerin okulun işlerliği için sağladıkları katkıları,
- i) *Öğretim Yönetimi*: Sınıf içindeki etkinliklerin verimliliğini,
- j) *Öğrenci Etkinlikleri*: Okul tarafından gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin katılma düzeylerini ifade etmektedir.

Okul İklimi Anketi, 1998 yılında Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü’nce hazırlanıp 71 sorudan oluşmaktadır. Acarbay (2006) tarafından, CASE veri toplama aracının Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması gerçekleştirilmiştir. Aka (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise CASE ölçeği 33 soru ve 6 boyuttan oluşan hali kullanılmıştır. 33 soruluk okul iklimi değerlendirme ölçeğinin alt boyutları ise şu şekildedir (Aka, 2014):



- a) Öğrenci-Öğretmen İlişkisi,
- b) Güvenlik, Düzenlilik,
- c) İdare İlişkisi,
- d) Öğrencilerin Davranışsal Değerleri,
- e) Öğrenciler Arası İlişkiler,
- f) Anne-Baba ve Okul Arası İlişkiler.

Olumlu bir okul ikliminin oluşması için; öğrenci-öğretmen ilişkilerinin olumlu olması, akademik desteğin sağlanması, düzen ve disipline önem verilmesi, okulun güçlü bir ilişki ağının olması, fiziksel şartların öğrenme için uygun hale getirilmesi, sosyal çevreyle uyum için olunması, okulların statülerine önem verilmesi ve akademik memnuniyetin sağlanması gerekmektedir (Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes, 2010).

Tableman (2003) okulun iklimi kavramının okulun 'hissi' olarak açıklamakta ve okuldaki paydaşlar arasındaki iletişim ve etkileşim hakkında önemli veriler sağladığını belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda, okul iklimi öğrenci başarısı, okul-aile ilişkileri, okul güvenliği, liderlik, performans geliştirme çalışmaları ile ilişkilendirilmektedir. Okul iklimi kavramı örgütsel davranış ve çıktılarının belirleyicisi olduğu vurgulanmaktadır (Hoy, 1990).

Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan (2008) tarafından gerçekleştirilen eğitim kurumlarındaki örgüt iklimi ve örgütsel etkililik algısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada samimi ve olumlu bir iklimi sahip okullarda örgütsel etkililiğin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İşgörenlerin işdoymu, mesleki performansı ve motivasyonu çalıştıkları kurumun iklimi ile yakından ilişkilidir. İşgörenlerin kurumlarına karşı geliştirdikleri olumlu iklim alguları mesleki performanslarını artırır (Owens ve Valesky, 2014).

George ve Bishop (1971), örgütsel yapı ve öğretmen kişisel özelliklerinin okul iklimi ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Daha küçük, daha az bürokratik bir yapıya sahip olan

okullarda çalışan öğretmenlerin daha az kaygıya sahip oldukları ve kişilik özellikleri olarak ise daha bağımlı ve tutucu oldukları gözlemlenmiştir. Daha büyük ve geleneksel yapıya sahip olan okullarda çalışan öğretmenler ise daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları ve inatçı bir yapıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul iklimi, okulun çeşitli alanlarında okulun tüm paydaşları tarafından hissedilir ve bu çalışma atmosferi deneyimlenen davranış kalıpları üzerinde farklılıklar yaratır (Kılınç, 2014).

Okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde olumlu bir okul iklimine sahip olan okullarda, öğrenme motivasyonunun arttığı, sosyo-ekonomik düzey farklılıklarının akademik başarı üzerinde yarattığı olumsuzlukların azaldığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerisini edindiklerini ve devamlılığını sağladıkları, öğretmen performanslarında olumlu yönde gelişme olduğu gözlemlenmektedir (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013).

Okul iklimi, öğretmenlerin çalışma ortamları ile ilgili algılarını açıklarken ayrıca okul içindeki çalışanların formal ve informal ilişkileri ile okul müdürünün yönetim şekillerinden de doğrudan etkilenmektedir (Hoy, 1990). Bazı okullarda öğretmen, öğrenci ve diğer çalışan okul ortamından memnun iken, bazı okullarda karmaşa ve hoşnutsuzluğun ön planda olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri kendilerinden emin olmadıkları, liderlik ve yöneticilik becerilerine güvenmedikleri durumlarda mesleki yetersizliklerini gizleyeme çalışırlar ve okulda kaos ortamı yaratabilirler. Bazı okullarda ise öğretmen ve okul yöneticilerinin birlikte hareket ettiği, öğrencilerin de ilgi ve isteklerinin ön planda olduğu bir düzen hâkimdir. Her bireyin kendi ait kişiliği olduğu gibi okullarında kendilerine özgü kişilikleri vardır. Öğretmen, okul yöneticileri ve öğrenciler başta olmak üzere okulla ilişkili olan herkesin okula yönelik algılarını tanımlamak için okul iklimi kavramı kullanılır (Halpin, 1966).

Okulun karakteri olarak tanımlanan okul iklimi kavramı; okul hayatındaki güvenlik, kişiler arası ilişkiler, öğretme ve öğrenme süreçleri ile örgütsel unsurlar olan ortak vizyon, grup içi

ve gruplar arası iletişim sistemleri ve performans ile ilgili ögelerde belirleyici rol oynamaktadır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Okul etkililiği ve verimliliğinin ile öğretmen performansı ve öğrenci akademik başarısının yükseltilebilmesi için sağlıklı bir okul ikliminin okulda hâkim olması gerekmektedir (Arıman, 2007).

Kessler (2007) doktora tezi çalışmasında örgütsel yapının iş performansı ve iş doyumuna yönelik etkilerini incelemiştir. ABD ve Kanada'da görev yapan 1135 öğretim üyesi ile çalışmıştır. Daha organik yapıda çalışan öğretim üyelerinin daha üretken ve mesleki performanslarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Daha mekanik yapıdaki bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinin ise daha kötü niyetli olduğu ve mesleki performanslarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Csaszar (2009), "Performansın bir belirleyicisi olarak örgütsel yapı" isimli doktora çalışmasında örgütsel yapının örgütsel performansı nasıl etkilediğini incelemiştir. Örgütsel performans düzeylerinin yetersiz olduğu, performansı destekleyen örgütsel yapıların daha ön planda olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bir kurum içerisindeki belirli grupların ya da kişilerin beklentilerinin karşılanması örgütsel çıktılar ve kurumsal performans için yeterli değildir. Kurumun performans düzeyinin yüksek tutulabilmesi, yetenekli kişilerin bir araya getirilmesinin yanı sıra doğru değerlendirme sistemlerinin etkin bir şekilde kullanılması ile mümkündür (Uygur ve Sarıgül, 2015). Okul iklimi, öğretmenlerin içsel durumlarının anlaşılmasında ve örgütsel olaylara verdikleri tepkilerin analizinde önemli bir etkendir (Owens ve Valesky, 2014).

360 derece geri bildirim sistemi ile değerlendirilen öğretmenler güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varır (Vinson, 1996), mesleki memnuniyeti ve performansı daha yüksek seviyelerde görülebilir (Kline ve Boyd, 1991). Arslan (2004), iklimin çalışanların verimliliklerini, kurum içi ve dışı ilişkilerine yön verdiğini, motivasyonlarını arttırdığını ve performans düzeylerini etkilediğini belirtmektedir.

Bir okulu diğer okuldan ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen okul iklimi kavramı (Hoy ve ark., 1991), öğretmen ve öğrenci davranışları ile öğretmen performansına yönelik önemli ipuçları taşıdığı vurgulanmaktadır (Burton, Lauridsen ve Obel, 2004) .

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin fikirlerinden yola çıkılarak performans değerlendirme göstergelerinin oluşturulması ile öğretmen ve okul yöneticilerinin sürece en başından dahil olduğu bir değerlendirme modeli ile yapılan araştırmanın eksik olduğu fark edilmiştir. Bu noktada fark edilen eksiklik nedeni ile bu çalışmada çoklu veri kaynakları ile öğretmen performans değerlendirme sürecinde, öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerine dayanarak oluşturulan ölçeğin uygulanması ve okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

## Bölüm II

Bu bölümde öğretmen performansının çoklu göstergeler ile belirlenmesi ile örgüt ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin ölçülmesinde kullanılan yöntemler üzerinde durulmuştur.

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’nin oluşturulması amacıyla öğretmen, yönetici, öğrenci ve akademisyenler ile nitel görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizinden sonra ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ oluşturulmuş ve araştırmanın ikinci kısmı olan nicel çalışma için kullanılmıştır. Oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ile ‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ kullanılarak okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi veya bütünleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Creswell, 2013). Bu metodun kullanımı ile nitel ve nicel veriler bir araya getirilir ve sadece tek bir veri kaynağının kullanılmasından kaynaklanan herhangi bir veri grubunun eksikliği ortadan kaldırılabilir (Creswell, 2013). Johnson ve Christensen (2008) ise karma yöntem araştırmalarını, nitel ve nicel araştırma yöntemleri veya paradigmalarının birlikte kullanılması olarak ifade etmektedir.

Creswell’e (2008) göre karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılması, bu yöntemlerin tek başına

kullanılmasından araştırmayı daha iyi açıklamaktadır. Creswell (2013) karma yöntem araştırmalarını;

- Açımlayıcı sıralı karma yöntem,
- Keşfedici sıralı karma yöntem,
- Yakınsayan paralel karma yöntem olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmıştır.

Keşfedici sıralı karma yöntem, araştırmaya nitel veri toplama yolu ile başlar ve katılımcıların bakış açılarını keşfeder. Elde edilen veriler analiz edilerek ikinci aşama için gerekli olan nicel veri toplama aracı oluşturulur. Nitel yöntemin kullanılma amacı çalışma grubuna en uygun olan nicel ölçme aracının oluşturulması için veri kaynağı sağlamaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışma, karma yöntem araştırmalarından keşfedici sıralı karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniği ile elde edilen veriler ile oluşturulan veri toplama aracı, Çanakkale iline bağlı devlet okullarında çalışmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanmıştır.

Bu çalışmanın nitel araştırma yöntemi aşaması olgubilim (fenomenoloji) araştırması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmen, okul müdürü ve öğrenciler ve alanında uzman akademisyenler ile yapılan görüşmelerde *'Başarılı bir öğretmende bulunması gereken mesleki ve kişisel özellikler nelerdir?* sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler, içerik analiz ile incelenmiş, uzman görüşüne sunulmuş ve literatürden destek alınarak düzenlenip nicel veri toplama aracı için hazır hale getirilmiştir.

Olgubilim (fenomoloji) deseni, farkında olunan fakat ayrıntılı bir şekilde bilgi sahibi olmadığımız durum ve olguları inceler. Olgubilim (fenomoloji), tümüyle yabancı olmadığımız, hayatımızda deneyim, algı ve yönelim olarak karşımıza çıkan ama tam olarak da nedenlerini ve anlamlarını kavrayamadığımız olguları açıklar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Fenomoloji, 'Gerçek nedir?' sorusuna cevap arar. Fenomolojik desen, bireysel tecrübeler ve

kişisel görüşlere dayanır. Fenomolojik desende, amaç genelleme yapmaktansa olguları kişisel görüşlere göre tanımlamaktır. Bu desende araştırmacı, katılımcıların kişisel tecrübeleri ile ilgilenir, kişilerin olguları algılama şekilleri ile olaylara yükledikleri anlamları inceler (Akturan ve Esen, 2008).

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki performans ölçütleri olması beklenen mesleki ve kişisel özelliklere dikkat çekmek için öğretmen, okul yöneticileri, öğrenci ve akademisyenlerin '*Başarılı bir öğretmende bulunması gereken mesleki ve kişisel özellikler nelerdir?*' sorusuna verdikleri cevapları değerlendirebilmek için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel veri toplama bölümünde oluşturulan 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği' Çanakkale İlinde görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerince cevaplanmıştır. Ayrıca okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği'ne katılan çalışma grubuna 'Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği'ni de değerlendirilmeleri istenmiştir. Okul ikliminin öğretmen performansı ile ilişkisi Pearson Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analiz istatistiksel yöntemleri ile incelenmiştir.

## **2.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarındaki okul öncesi, ilk ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre çalışma evrenini; 398 devlet okulunda çalışmakta ve eğitim görmekte olan 5.495 öğretmen, 400 okul yöneticisi ve 72.301 öğrenci oluşturmaktadır (Çanakkale MEM, 2016). Evren, araştırılmakta olan konunun tüm elemanlarını kapsayan birimi ifade etmektedir (Arık, 1992).

Bu araştırmanın örneklemini ise Çanakkale Merkez ilçeye bağlı okul öncesi, ilk ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri

oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel verileri toplama aşamasında tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılan görüşme grubunun seçimi için Çanakkale Merkez ilçedeki öğretmen, okul yöneticileri ve öğrenciler ile görüşülmüştür. Tabakalı örnekleme tekniği ile evren bazı alt tabakalara ayrılır ve örneklem bu tabakalardan uygun sayıda birim seçilir (Sencer ve Sencer, 1978). Amaç, alt birimlerin varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Tabakalı örnekleme tekniği ile örneklem hataları en aza indirilir ve daha yüksek temsil oranı elde edilir.

Araştırmanın nitel kısmının gerçekleştirildiği okullar, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde bilgiler ile farklı okul profillerinden rastgele yöntem ile seçilmiş olan 6 ilköğretim ve ortaokuldan oluşmaktadır. Çalışma grubu için seçilen okullar Çanakkale Merkez ilçeye bağlı olup şu özellikleri göstermektedir;

- İki köy ilköğretim ve ortaokulu,
- Sosyo-ekonomik durumu düşük olan mahallerde yer alan bir ilköğretim ve bir ortaokul,
- Sosyo-ekonomik durumu yüksek olan mahallerde yer alan iki ilköğretim okulu.

Okulların Merkez ilçenin farklı kesimlerinde yer alması ile hem örneklemin evrene hitap etmesi hem de farklı öğrenci profilleriyle çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarının performans değerlendirme sürecinde dikkate alınması sağlanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde, Çanakkale Merkez ilçeye bağlı 126 öğretmen, 17 okul yöneticisi ve 378 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde çalışma grubuna '*Başarılı bir öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri nelerdir?*' sorusu yöneltilmiştir. Mülakatlar sonucunda elde edilen verilerin alanında uzman dört farklı akademisyenin incelemesine sunulmuştur. Yapılan içerik analizlerinden sonra 54 maddelik '*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği*' oluşturulmuştur.

Çalışmanın nicel veri toplama bölümünde ise örnekleme tekniği olarak uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniği; zaman, mekan ve para nedeniyle



oluşan sınırlılıkları ortadan kaldırır. Oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ile kısa sürede daha fazla öğretmen ve okul yöneticisine ulaşabilmek için online anket yolu ile Çanakkale İlinde çalışmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu olan ikinci aşamasında ise; oluşturulan ölçme aracı ile Çanakkale Merkez ilçedeki ilk ve ortaokul kademesinde çalışmakta olan 177 öğretmen ve yönetici ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Gerçek uygulamaya geçildiğinde ise daha fazla kişiye ulaşabilmek için online anket uygulamalarından biri kullanılmıştır. Online olarak oluşturulan link ile Çanakkale İli devlet okullarının okul öncesi, ilk ve ortaokul ile ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlerden 404 kişiye ulaşılmıştır. Çanakkale İlinde çalışmakta olan toplam 5.895 öğretmen ve okul yöneticisi bulunmaktadır (MEB, 2016).

Katılımcıların bağımsız değişkenler bakımından alınan cevapları etkileyebilecek olan cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve eğitim durumu ile ilgili demografik özelliklerinin betimsel analizleri aşağıdaki tablolarda verildiği gibidir:

Tablo 1

*Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	256	63,4
Erkek	148	36,6
Toplam	404	100,0

Ankete katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde örneklemin % 63,4’nü kadın öğretmen ve okul yöneticileri oluştururken, % 36,6’sını erkek öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Bu durum kadın öğretmenlerin ankete katılımının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

*Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Kıdeme Göre Dağılımı*

<b>Kıdem</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
5 yıldan az	103	25,5
6-10 yıl	114	28,2
11-15 yıl	66	16,3
16-20 yıl	76	18,8
21 yıldan fazla	45	11,1
Toplam	404	100,0

Katılımcıların kıdem yılları incelendiğinde '5 yıldan az' kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticileri örneklemin % 25,5'ni, '6-10 yıl' kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticileri % 28,2'sini, '11-15 yıl' kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticileri % 16,3'ünü, '16-20 yıl' kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticileri % 18,8'ni, '21 yıldan fazla' kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticileri ise % 11,1'lik kısmını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanlar arasında '6- 10 yıl' kıdeme sahip olan öğretmenlerin katılımının daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3

*Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Kademesine Göre Dağılımı*

<b>Okul Kademesi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okul Öncesi	32	7,9
İlkokul	75	18,6
Ortaokul	209	51,7
Lise	88	21,8
Total	404	100,0

Çalışmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul kademesine göre dağılımları incelendiğinde en yüksek oranda katılımın % 51,7 ile ‘Ortaokul’ kademesinden, en düşük katılımın ise % 7,9 oranı ile ‘Okul öncesi’ kademesinden olduğu görülmektedir. ‘Ortaokul’ kademesinden sonra diğer okul kademelerinde çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin katılım düzeyleri ise sırasıyla ‘Lise’ (%21,8) ve ‘İlkokul’ (% 18,6) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımı*

<b>Mezuniyet Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim Yüksekokulu	18	4,5
Eğitim Fakültesi	251	62,1
Lisansüstü (YL/DR)	86	21,3
Diğer	49	12,1
Toplam	404	100,0

Katılımcıların mezuniyet durumu incelendiğinde örneklemin büyük bir kısmının eğitim fakültesi mezunlarından (% 62,1) oluştuğu görülmektedir. Lisansüstü öğrenimi tamamlayan öğretmen ve okul yöneticileri de çalışma grubunun % 21,3'lük kısmını oluşturmaktadır. % 12,1'lik diğer kısmını ise, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Açıköğretim Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi oluşturmaktadır. Eğitim Yüksekokulundan mezun olan öğretmen ve okul yöneticileri ise katılımcıların % 4,5'lik kısmını oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (% 95,5) 4 yıllık fakülte ve üzeri mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında ise uzman görüşüne başvurmak için akademisyenler ile görüşmeler yapılmıştır. Nitel çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama teknikleri görüşme

ve gözlemdir. Büyük örneklem grupları ile çalışmak zaman ve maliyet açısından her zaman mümkün değildir. Bu sebeple nitel araştırmalarda evrendeki çeşitliliğe ve zenginliğe hitap edebilecek kitle ile çalışmalar yürütülebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda kullanılan örneklem modeline ‘amaçlı örneklem’ denir. Amaçlı örneklem grubu ile yapılan çalışmalarda amaç; belirli bir olay hakkında derinlemesine bilgi edebilmektir. Eğitim Bilimleri alanında uzmanlaşmış 4 akademisyen ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel kısmına katılan akademisyenler arasında 1 doçent doktor, 2 yardımcı doçent ve 1 okutman bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların cinsiyeti ise 3 erkek, 1 kadın olarak dağılım göstermektedir.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Eğitim sisteminde başarıyı etkileyen faktörler; öğretme, öğrenci, müfredat, okul iklimi, kullanılan materyal ve yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Bu faktörlerin eğitimin kalitesine etki dereceleri farklı olduğu gibi birbirlerini de dolaylı ya da doğrudan etkileyebilmektedirler. Eğitim faaliyetlerinin bir parçası olan paydaşların değerlendirme sürecine katılması kurumun bir bütün olarak ele alınmasına ve kurumun farklı yönleri ile değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır (Beltekin ve ark., 2014).

Çalışmanın, nitel araştırma bölümünde ise veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; araştırmacıya esneklik sağladığı, ulaşılmak istenilen bilginin derinlemesine analizine imkân sağladığı, mülakatın akışına göre soru sırasında ve sayısında değişikliğe gidilebildiği ve alınan cevaplara dönüt verme kolaylığı sağladığı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmede akademisyenlere ‘*Başarılı bir öğretilerde bulunması gereken mesleki ve kişisel özellikler nelerdir?*’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler sırasında veri kaybına engel olmak için, ses kaydı yapılmıştır. Ses kaydı yapılacağı ile ilgili katılımcılar önceden

bilgilendirilmiş ve görüşme sonrası kendilerine dinlettirilerek onay alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve içeriği ve kimliklerin gizli tutulacağı hakkında bilgi verilmiştir.

Bu çalışmada, çoklu veri kaynaklarından olan öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin fikirlerine başvurulmuş olarak ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda yapılan faktör analizleri ile ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’nin 39 madde ve 6 boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçek, ‘Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme’, ‘Öğrenme Ortamını Düzenleme’, ‘Sınıf İçi Etkileşim’, ‘Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama’, ‘Çevreyle Etkileşim içinde Olma’ ve ‘Rol Model Olma’ alt boyutlarından oluşmaktadır. ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’, ‘tamamen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), katılıyorum (3), çoğunlukla katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)’ 5’li Likert tipi puanlama ölçeği kullanılarak cevaplandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda oluşturulan anketin güvenirliğinin yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları farklı okul profillerinin öğretmen performansına etkisini değerlendirebilmek amacıyla ‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ kullanılmıştır. Oluşturulan Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğine ek olarak okul iklimini ölçmek için *Comprehensive Assessment of School Environment (CASE)* veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu ölçek, 1998 yılında Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü’nce, Nebraska ve Batı Michigan Üniversiteleri’ne yaptırılmış olup 71 soru ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Acarbay (2006) tarafından, CASE veri toplama aracının Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlilik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Aka (2014) tarafından CASE ölçeğinin 33 soru ve 6 boyuttan oluşan hali kullanılmıştır. 33 soruluk okul iklimi değerlendirme ölçeğinin boyutları; ‘öğrenci-öğretmen ilişkisi’, ‘güvenlik, düzenlilik’, ‘idare ilişkisi’, ‘öğrencilerin davranışsal değerleri’, ‘öğrenciler arası ilişkiler’, ‘anne-baba ve okul

*arası ilişkiler*' şeklindedir (Aka, 2014). Öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla demografik özellikler kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

**2.3.1. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği.** Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği; öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin fikirlerine başvurularak oluşturulmuştur. Çanakkale Merkez ilçedeki devlet okullarının ilk ve ortaokul kademesinde yer alan öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerle görüşmeler yapılmış ve '*Başarılı öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri neler olmalıdır?*' sorusu yöneltilmiştir. Bu ölçek ile eğitim sisteminin birleşenlerine göre öğretmen performansını belirlemede dikkate alınması gereken kriterlerin tespiti amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen maddeler içerik analizleri yapıldıktan sonra Eğitim Bilimleri alanında çalışan dört ayrı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimde uygun olarak bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddelerdeki ifadelerde ise değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişiklikler sonucunda 59 maddelik 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği' pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir. Çanakkale Merkez ilçedeki devlet okullarının ilk ve ortaokul kademesinde çalışan 177 öğretmen ve yöneticiye ulaşılarak anketin değerlendirilmesi sağlanmıştır. Maddelerin değerlendirilmesi için ise, '*tamamen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), katılıyorum (3), çoğunlukla katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)*' puanlaması olan 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Pilot uygulama 2016 Mart ayında gerçekleştirilmiştir.

**2.3.1.1. Geçerlilik çalışması.** Geçerlilik, ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özellikleri başka öğeleri karıştırmadan ölçebilmesidir (Ercan ve Kan, 2004). İlgili alan yazın incelendiğinde, geçerliliğin farklı alt boyutları olduğu fakat en çok kapsam ve yapı geçerliliğinin üzerinde durulduğu görülmektedir.

Kapsam geçerliliği; bir bütün olarak ölçekteki maddelerin, ölçme aracını hedefe ulaştırmasına hizmet etme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 1977). Kapsam geçerliliğinin tespiti için uzman görüşüne başvurulmuştur. Fikirlerine başvuru alan öğretmen,

öğrenci ve yöneticilerden elde edilen veriler Eğitim Bilimleri alanında çalışmakta olan dört ayrı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre bazı maddeler çıkarılmış bazı maddelerdeki ifadeler değiştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin uygunluğunun kontrolü içinde Türkçe alanında çalışan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.

Yapı geçerliliği; bir ölçeğin ölçmek istediği kuramsal temeli yansıtabilmesidir. Yapı geçerliliğinin ölçülebilmesi için faktör analizi ve hipotez testi kullanılmaktadır (Ergin, 1995). Bu çalışmada ise ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi; birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek madde sayısını azaltan ve birbirinden bağımsız anlamlı değişkenler oluşturur. Faktör analizinde amaç; değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyerek, sınıflandırmaktır (Kalaycı, 2010). Ölçeğin yapı geçerliliğinin tespiti için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Varimax yöntemi kullanılarak faktörler arasındaki ilişki yapısının aynı kalması sağlanmıştır.

Pilot uygulama sonrasında ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser- Meyer- Olkin ve Barlett Testi gerçekleştirilmiştir. KMO değeri 0,5'in üzerinde olması gerekir, değer ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi için o kadar uygundur. Kalaycı'ya (2008) göre, KMO değerinin 0.90'nın üzerinde olması faktör analizi yapılabilmesi için veri setinin mükemmel uygunlukta olduğunu göstermektedir. Ölçeğin hesaplanan KMO değeri 0.944'tür. Ayrıca Barlett testine bakıldığında ise değişkenler arasında yüksek korelasyonun olduğu yani testin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu da, veri setinin faktör analizine uygunluğunu ifade etmektedir.

Tablo 5

*Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Testi*

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüm Değeri</b>		<b>0,944</b>
	Yaklaşık Ki Kare	5460,946
Barlett Testi	Sd	741
	Anlamlılık	0,000

Varimax döndürme tekniği kullanılırken, bir maddenin ölçekte yer alabilmesi için ‘0,45’lik faktör yüküne sahip olması şartı aranmıştır. Döndürme işleminde bu şarta uymayan 15 madde (2, 10, 21, 25, 30, 31, 37, 40, 41, 43, 44, 46, 49, 51, 52) ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizinden sonra Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği 39 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. 6 alt boyut ise şu şekilde adlandırılmıştır;

**I. Boyut - ‘Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme’** bölümü 8 madde ile ‘Mesleki Gelişmeleri Takip Etme’ ve ‘Öğrencilerine Değer Verme’ alt başlıklarından oluşmaktadır. ‘Mesleki Gelişmeleri Takip Etme’ alt başlığına ait 3 yargı cümlesi bulunurken, ‘Öğrencilerine Değer Verme’ alt başlığında 5 yargı cümlesi bulunmaktadır.

**a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme**

**19.** Mesleki gelişimine önem verir, hizmet içi eğitim seminerlerine katılır, araştırmacıdır ve alanındaki yayınları takip eder.

**45.** Bilimsel araştırma yapmaya istekli ve çalışkandır.

**3.** Öğrenmeye ve yeniliklere açıktır, eğitim ve alanındaki yenilikleri takip edip uygulamaya koyar.

**b) Öğrencilerine Değer Verme**

**1.** Farklı seviyelerdeki sınıflara ve öğrencilere gereken önemi gösterir, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini değerlendirir.

**6.** Branşında bilgilidir, bilgilerini öğrencilerine aktarabilir.



8. Öğrencileri ile etkili bir iletişim kurar, samimi ilişkiler içinde öğrenci ve velileriyle empati kurar.

24. Beden dilini etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerinin dikkatini çeker.

32. Değerlendirme ve tekrarlar yaparak, öğrencilerinin eksiklerini fark eder.

**II. Boyut – ‘Öğrenme Ortamını Düzenleme’ 7 madde,**

50. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar.

38. Öğrencilere ödev verirken ve sınıf dışı çalışmalar yaptırırken hem onların hem de çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate alır.

42. Davranışlarında tutarlı ve dürüştür.

29. İyi bir dinleyicidir, tüm öğrencilerini dinleyip fikirlerine önem verir.

14. Çocukları sever ve mesleğini severek yapar.

16. Çoklu zekâ kuramına göre öğrencilerinin farklılıklarını değerlendirir.

17. Eleştiriye ve gelişime açıktır, özeleştiri yapabilir.

**III. Boyut – ‘Sınıf İçi Etkileşim’ 9 madde,**

28. Sınıf yönetimi ve öğrenci ile olan tüm etkileşimlerinde disiplinlidir.

36. Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenler.

53. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar.

23. İşbirliğine açıktır, paylaşımcıdır.

33. Tahtayı düzenli ve anlaşılabilir bir şekilde kullanır.

12. Çalışma süresince edindiği deneyimlerini mesleğinde etkin bir şekilde kullanır.

13. Fedakâr ve özverilidir, çocukların gelişimi ile ilgili radikal kararlar alır.

27. Öğrencileri ile olan ilişkilerinde sınırlarını belirler, her öğrenciye samimiyet mesafesi aynıdır, ders sırasında öğrencilerine eşit derecede söz hakkı verir.

34. Öğrencileri ile birlikte karar alıp, uygulamaya koyar.

**IV. Boyut – ‘Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama’ 6 madde,**

5. Gerekli evrak ve dokümantasyon olarak derslerine hazırlıktır.

7. Pedagojik açıdan yeterlidir, alanında uzmandır.

11. Derslerinde sorumluluk sahibidir.

15. Öğrencilerini tanır, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak dersini zenginleştirir, yaratıcıdır.

20. Sınıf içinde özgür bir öğrenme ortamı yaratır, özgürce düşünüp, kendini ifade edebilen öğrenciler yetiştirir.

39. Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar.

**V. Boyut – ‘Çevreyle Etkileşim içinde Olma’ 4 yargı cümlesi,**

47. Okulu geliştirme çalışmalarında, öğrencileri ile birlikte, diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yapar.

48. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yapar.

35. Öğrencileri ile birlikte ders dışı aktiviteler düzenleyerek ders saatleri dışında da onlarla vakit geçirir.

9. Oyunu ve eğlenceyi derslerinde kullanır, sıkıcı bir şekilde ders anlatmaz, farklı etkinlikler ile dersi zenginleştirir.

**VI. Boyut – ‘Rol Model Olma’ ise 5 maddeden oluşmaktadır.**

4. Toplumsal değerleri öğrencisine yansıtır, öğrencilerine rol model olur.

18. Türkçeyi doğru kullanır ve güzel konuşma tarzıyla öğrencilerine örnek olur.

22. İkna ve ifade gücü yüksektir.

26. Problem çözümede etkin bir rol oynar.

54. Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde rehberlik yapar.

**2.3.1.2. Güvenirlilik çalışması.** Hazırlanan Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği güvenirliliğinin tespit edilmesi için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,97 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz, oluşturulan anketin güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Güvenirlilik Değerleri*

<b>Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği</b>	<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>
Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği	0,97
1. Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	0,91
2. Öğrenme Ortamını Düzenleme	0,90
3. Sınıf İçi Etkileşim	0,92
4. Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	0,87
5. Çevreyle Etkileşim içinde Olma	0,82
6. Rol Model Olma	0,83

Cronbach Alfa katsayısı  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2010). Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve 6 faktörü incelendiğinde oluşturulan boyutlar yüksek derecede güvenilirdir.

**2.3.2. Okul iklimi değerlendirme ölçeği.** Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. 6 alt boyutunun güvenirlilik katsayıları ise;

Tablo 7

*Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Değerleri*

<b>Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği</b>	<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>
Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği	0,94
1. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	0,84
2. Güvenlik. Düzenlilik	0,82
3. İdare İlişkisi	0,84
4. Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	0,83
5. Öğrenciler Arası İlişkiler	0,81
6. Anne-Baba ve Okul Arası İlişkiler	0,85

Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları için hesaplanan Cronbach  $\alpha$  katsayısı ' $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ' arasında yer aldığı 'Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği' ve alt boyutları güvenilirdir.

**2.3.3. Veri toplama araçlarının uygulanması.** 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği' ve 'Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği' online anket olarak Google Formlar'a yüklenmiştir. Araştırmalarda, anketlerin internet üzerinden yapılması maliyeti düşürür, ankete daha hızlı geri dönüş almayı sağlar ve veri kaybına engel olur (Nowack, 1997). Stanton (1998), geleneksel yöntemler ile yazılı olarak veri toplama çabaları veri kaybına neden olmaktadır. Bu nedenle internet üzerinden yapılan anketlerde veri kaybının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çanakkale İlinde devlet okullarının okul öncesi, ilk ve ortaokul ile ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlere sosyal medya yolu ile anket link olarak ulaştırılmıştır. Ayrıca Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi'ne resmi yolla başvuruda bulunarak linkin dağıtımı konusunda destek

alınmıştır. Çalışma ile ilgili veriler link aracılığı ile 2016 yılı Haziran ve Temmuz aylarında toplanmıştır.

#### **2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Araştırmanın nitel kısmında ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile katılımcıların görüşleri sistematik olarak tanımlanır. Elde edilen veriler tanımlanır, birbiriyle benzeşenler bir araya getirilir ve kavramlar kapsamında yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). İçerik analizi kısmında görüşme kayıtları analiz edilerek katılımcıların onayından geçirilmiştir. Görüşme kayıtlarının analizinde, katılımcılara A1, A2, A3 ve A4 kodları verilmiştir. Akademisyenlerin ifadelerindeki benzerlikler gruplanarak sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlilik; olayın tüm yönleri ile ortaya konulması, verilerin objektif yollar ile toplanıp analiz edilmesi ve yorumlanırken kullanılan stratejilerin güvenilir ve kabul edilebilir olmasını içermektedir (Karasar, 2007). Nitel görüşme sorusu '*Başarılı bir öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri nelerdir?*' olarak belirlenirken; konunun kapsayıcı olmasına, açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler akademisyenler tarafından kontrol edilerek geçerliliği saptanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde ise kullanılacak olan testlere karar vermek için normallik testi uygulanmıştır. İstatiksel testler parametrik ve parametrik olmayan testler olarak ikiye ayrılır. Veri setinin üzerinde hangi test grubuyla çalışılacağına karar vermek için normallik testi uygulanır. Veriler normal dağılım gösteriyor ise parametrik, normal dağılım göstermiyor ise parametrik olmayan testler uygulanır (Kalaycı, 2009).

Tablo 8

*Öğretmen Performans Değerlendirme ve Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin Normallik Testleri*

	Skewness	Kurtosis
<b>Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği</b>	-1,944	1,291
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	-2,006	1,901
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	-1,683	1,417
1b) Öğrencilerine Değer Verme	-1,829	1,889
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	-1,984	1,900
3) Sınıf İçi Etkileşim	-1,670	1,948
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	-1,973	1,908
5) Çevreyle Etkileşim içinde Olma	-0,931	0,804
6) Rol Model Olma	-1,595	1,799
<b>Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği</b>	0,035	-0,560
1) Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	-1,789	1,911
2) İdare İlişkisi	-0,375	-0,573
3) Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	0,397	-0,911
4) Öğrenciler Arası İlişkiler	0,240	-0,498
5) Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler	0,527	-0,410
6) Güvenlik, Düzenlilik	-0,019	-0,743

Normallik testinde elde edilen veriler çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri açısından incelenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerleri toplanan verilerin normal dağılım eğrisinde nasıl yerleştiklerini görmek açısından bilgi verir. Bu konumlanma verilerin normal dağılıma uyup uymadıklarının kontrolü için önemli bir yol göstericidir (Hair, 1995).

İstatistiksel güven aralıkları uygulamalarında normallik (normal dağılıma uygunluk) oldukça önemlidir. Kullanılan parametrik istatistiksel tekniklerin geçerli olabilmesi için normal dağılıma uyması gerekir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri +2.0 ile -2.0 arasında olan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010).

*‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’nin* basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analiz gibi parametrik testler kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden frekans (f), yüzde (%), grupların görüşlerinin tespiti için aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), ölçütlerin dağılımı ve görüş birliğini tespit etmek için ise standart sapma (ss) kullanılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeninin cevaplarına etkisini ölçmek için ‘bağımsız gruplar için t-testi’ uygulanırken; kıdem, okul kademesi ve mezun oldukları okulların etkisini tespit etmek için ise ‘tek yönlü varyans analizi (ANOVA)’ kullanılmıştır. Gruplar arası farklılığın olduğu durumlarda farklılık yaratan grubu test etmek için Post Hoc testleri uygulanır. Post Hoc testlerinde bir çok seçenek olmasına rağmen hepsinin temel işlevi, gruplar arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmektir (Kalaycı, 2010). Bu çalışmada, varyansların homojen olarak dağıldığı gruplarda, gruplar arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmek için ‘Tukey testi’ tercih edilmiştir. Varyansların homojen olarak dağılmadığı gruplarda ise gruplar arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmek için ‘Tamhane’s T2 testi’ uygulanmıştır. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini araştırmak için Pearson Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analiz istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Korelasyon analizi; ortalamadan sapmayı esas alarak ilişki düzeyinin tespit edilmesidir (Türkbal, 1981).

Anket formunun ilk bölümünde yer alan kişisel bilgiler, frekans ve yüzdeler dağılım tabloları oluşturularak yorumlanmıştır. Anketin ikinci bölümünde, öğretmenlerin oluşturulan performans kriterlerine göre öz değerlendirme yaparak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bölümde öğretmenlerin kendi performansları ve yaptıkları çalışmalar ile ilgili olarak *tamamen katılıyorum (5)*, *çoğunlukla katılıyorum (4)*, *katılıyorum (3)*, *çoğunlukla katılmıyorum (2)*, *kesinlikle katılmıyorum (1)* değerleri ile değerlendirmeler yapması istenmiştir. Dolayısıyla yüksek çıkan puanlar öğretmen performansının yüksekliğini, düşük çıkan puanlar ise düşük performansı temsil etmektedir.

Anketin üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin okul iklimine yönelik ifadeleri, *tamamen katılıyorum (5)*, *çoğunlukla katılıyorum (4)*, *katılıyorum (3)*, *çoğunlukla katılmıyorum (2)*, *kesinlikle katılmıyorum (1)* değerleri ile incelenmiştir.



### **Bölüm III**

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur.

#### **Bulgular**

Bu bölümde verilerin istatistiksel analizi ile elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur. Bulguların yorumlanması araştırma alt problemlerine göre yapılmıştır. Sırasıyla araştırma alt problemleri bağımsız değişkenler bakımından tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

#### **3.1. Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinde Yer Alması Gereken Kriterler ile İlgili Görüşler**

Bu alt başlıkta öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken kriterleri ile ilgili bazı görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinden biri olan '*Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere göre öğretmenlerin mesleki performanslarını değerlendirme sürecinde yer alması gereken kriterler neler olmalıdır?*' sorusuna verilen bazı yanıtlar Tablo 9'da incelenmiştir.

Tablo 9

*Öğretmen Performans Kriterleri İle İlgili Görüşler*

<b>Okul Yöneticileri</b>	<b>Öğretmenler</b>	<b>Öğrenciler</b>
1. Her seviyeye uygun ders anlatır.	1. Öğrencilerine karşı sabırlı ve sevecen bir tutum içindedir, güler yüzlüdür.	1. Öğrencilerine karşı kırıcı tavır ve kaba sözlerden uzak durur, şiddet kullanmaz.
2. Çoklu zekâ kuramının farkında olarak çocukların farklılıklarını değerlendirir	2. Mesleki değerleri önemser ve etik ilkeleri benimser	2. Öğrencileri ile yakın ilişkiler kurar, sohbet eder.
3. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlıdır	3. İletişim becerileri yüksektir, öğrencileri ile samimi ilişkiler kurar.	3. Dış görünüşüne dikkat eder, bakımlıdır, kıyafetlerini özen ile seçer.
4. Pedagojik açıdan yeterlidir.	4. Yaratıcıdır.	4. Öğrencileri ile olan ilişkilerinde sınırlarını belirler, her öğrenciye samimiyet mesafesi eşittir.
5. Toplumsal değerleri öğrencisine yansıtır, öğrencilerine rol model olur.	5. Fedakâr ve özverilidir.	5. İyi bir dinleyicidir, tüm öğrencilerini dinleyip fikirlerine önem verir.
6. Öğrenmeye ve yeniliklere açıktır, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini değerlendirir.	6. Çocukları sever ve mesleğini severek yapar	6. Dersin önemli noktalarının üzerinde durarak öğrencilerin yetişebildiği hızda konuyu anlatır.
7. Gerekli evrak ve dokümantasyon olarak derslerine hazırlıklıdır.	7. Eleştiriye ve gelişime açıktır, özeleştiri yapabilir.	7. Tahtayı düzenli ve anlaşılabilir bir şekilde kullanır

Tablo 9'un Devamı

8. Oyunu ve eğlenceyi derslerinde kullanır.	8. Öğrenci merkezli eğitimi esas alır.	8. Öğrencileri ile birlikte karar alıp, uygulamaya koyar.
9. Farklı öğretim tekniklerini dersine adapte eder, dersinde etkin bir şekilde kullanır.	9. Türkçeyi doğru kullanır ve güzel konuşma tarzıyla öğrencilerine örnek olur.	9. Sıkıcı bir şekilde ders anlatmaz, farklı etkinlikler ile dersi eğlenceli bir hale getirir.
10. Veliler ile işbirliği içinde çalışır, onları sürece dâhil eder.	10. Öğrencilerinin Atatürk ilkelerini, insani değerleri benimseyen milletinin değer yargılarına uygun bireyler olarak yetişmesi için çalışır.	10. Öğrencilerine karşı kırıcı tavır ve kaba sözlerden uzak durur, şiddet kullanmaz.

Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin öğretmen performans değerlendirme kriterleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin ders işleyiş ve dokümantasyon hazırlama; öğretmenlerin öğrencilerine rol model olma ve dersi her öğrenci grubuna hitap edebilecek şekilde işleme; öğrencilerin ise anlayışlı, samimi ve iletişim gücü yüksek bir öğretmen olma ile ilgili kriterlere vurgu yaptığı tespit edilmiştir.

### 3.2. Öğretmen Performanslarını Kimlerin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşler

Bu alt başlıkta öğretmenlerin, mesleki performanslarını kimler tarafından değerlendirilmesini, uygun bulmaları ile ilgili görüşleri yer almaktadır. *‘Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere göre öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken çoklu veri kaynakları kim ya da kimlerden oluşmalıdır?’* alt problemine verilen yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenlerin performans değerlendirme için uygun gördükleri veri kaynakları ve bir araya getirdikleri çoklu veri kaynaklarının sayıları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 10

*Öğretmen Performans Değerlendiricileri İle İlgili Görüşler*

<b>Mesleki performansınız kim tarafından değerlendirilmeli?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öz Değerlendirme	76	30,04
Öğrenci	32	12,65
Okul İdaresi	31	12,25
Zümre Öğretmenleri	21	8,30
Müfettiş	6	2,37
Veli	3	1,19
<b>Öğretmenlerin Oluşturdukları Çoklu Veri Kaynakları</b>		
Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi	42	16,60
Öz Değerlendirme + Zümre Öğretmenleri + Öğrenci	21	8,30
Öz Değerlendirme + Zümre Öğretmenleri + Okul İdaresi + Öğrenci	11	4,35
Öz Değerlendirme+ Zümre Öğretmenleri + Okul İdaresi	10	3,95
<b>Toplam</b>	<b>253</b>	<b>100</b>

Katılımcılar öğretmen performans değerlendirme sürecinde en önemli etkenin 'öz değerlendirme' (% 30,04) olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirme sürecinde en önemli diğer etkenin ise öğrenci (% 12,65) olduğu görülmektedir. Öğrenciler sınıf içinde öğretmenin etkinliklerini en iyi değerlendiren ve bu gelişimden en çok etkilenen grup olduğu için değerlendirme sürecinde de önemli bir veri kaynağıdır.

Öğretmenler, okul yöneticileri (% 12,25) ve birlikte çalıştıkları öğretmen arkadaşlarının (% 8,30) da değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Değerlendirme sürecine katılmasında öğretmenlerin en düşük oranda ihtiyaç hissettiği gruplar ise müfettiş (% 2,37) ve velilerdir (% 1,19). Müfettişlerin görev tanımlarının değiştirilmesinden önce yaptıkları kısıtlı zaman içerisinde gerçekleştirilen öğretmen değerlendirmelerini, öğretmenler objektif bulmamaktadır. Velilerin yaptıkları

değerlendirmeler ise, dolaylı gözlemlere dayandığı için doğru ve objektif değerlendirmelerden uzak kalabilir.

Ankette katılımcıların ‘Öğretmen Performansını Kim Değerlendirmeli?’ sorusu ile fikirleri alınırken, öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarını farklı şekilde bir araya getirerek yeni öneriler sunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok bir araya getirdiği çoklu veri kaynağı ise ‘Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi’dir (% 16,60). Birden fazla veri kaynağından bilgi toplanarak değerlendirme yapılması ise öğretmenlerin tercihleri arasındadır.

### **3.3. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği İstatistiksel Analizleri**

#### **3.3.1. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği betimsel istatistik analizleri.**

‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ile katılımcıların performans değerlendirme süreci ile ilgili görüşleri toplanmıştır. Alınan verilerin, yorumlamaya uygun ve kullanışlı bir hale getirilmesi için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 11

*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Betimsel İstatistik Analizleri*

	$\bar{X}$	s.s
Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği	4,32	0,72
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	4,38	0,74
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	4,33	0,81
1b) Öğrencilerine Değer Verme	4,40	0,74
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	4,37	0,75
3) Sınıf İçi Etkileşim	4,26	0,75
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	4,39	0,74
5) Çevreyle Etkileşim içinde Olma	4,09	0,86
6) Rol Model Olma	4,25	0,74

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin ve 6 alt boyutunun betimsel istatistik analizleri incelendiğinde ‘Öğrencilerine Değer Verme’ alt boyutunun öğretmen ve okul yöneticilerinin en fazla katıldıkları ( $\bar{X}= 4,40$ ) performans göstergesi olduğu görülmektedir.

‘Öğrencilerine Değer Verme’ alt boyutunda;

**1.** Farklı seviyelerdeki sınıflara ve öğrencilere gereken önemi gösterir, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini değerlendirir.

**6.** Branşında bilgilidir, bilgilerini öğrencilerine aktarabilir.

**8.** Öğrencileri ile etkili bir iletişim kurar, samimi ilişkiler içinde öğrenci ve velileriyle empati kurar.

**24.** Beden dilini etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerinin dikkatini çeker.

32. Değerlendirme ve tekrarlar yaparak, öğrencilerinin eksiklerini fark eder, değerlendirme kriterleri yer almaktadır.

'Öğrencilerine Değer Verme' alt boyutu ve yargı cümleleri, ankete katılanlar için önemli bir performans göstergesi olup, öğretmenin sınıf içi etkililiğinin göstergesi olarak vurgulanmıştır.

'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama' alt boyutu ise diğer çok tercih edilen alt boyut olarak tespit edilmiştir ( $\bar{X}= 4,39$ ). 'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama' alt boyutunda;

5. Gerekli evrak ve dokümantasyon olarak derslerine hazırlıktır.

7. Pedagojik açıdan yeterlidir, alanında uzmandır.

11. Derslerinde sorumluluk sahibidir.

15. Öğrencilerini tanır, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak dersini zenginleştirir, yaratıcıdır.

20. Sınıf içinde özgür bir öğrenme ortamı yaratır, özgürce düşünüp, kendini ifade edebilen öğrenciler yetiştirir.

39. Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar, yargı cümleleri bulunmaktadır.

'Öğrencilerine Değer Verme' alt boyutu ( $\bar{X}= 3,40$ ) en çok tercih edilen alt boyut olarak ifade edilse de 'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama' alt boyutu ( $\bar{X}= 3,39$ ) ile aralarında çok büyük bir oranda fark olmadığı gözlenmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin performans göstergesi olarak yüksek oranda önem verdikleri 'Öğrencilerine Değer Verme' ve 'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama' alt boyutlarıdır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin performans göstergesi olarak en düşük oranda önem verdikleri ise 'Çevreyle Etkileşim içinde Olma' ( $\bar{X}= 4,09$ ) alt boyutu olarak tespit edilmiştir. 'Çevreyle Etkileşim içinde Olma' alt boyutu;

47. Okulu geliştirme çalışmalarında, öğrencileri ile birlikte, diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yapar.

48. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yapar.

35. Öğrencileri ile birlikte ders dışı aktiviteler düzenleyerek ders saatleri dışında da onlarla vakit geçirir.

9. Oyunu ve eğlenceyi derslerinde kullanır, sıkıcı bir şekilde ders anlatmaz, farklı etkinlikler ile dersi zenginleştirir, yargı cümlelerini içermektedir.

'Çevreyle Etkileşim içinde Olma' alt boyutu ve yargı cümleleri katılımcılar arasında en az tercih edilerek, öğretmen performansını belirleyen kriterler arasında en son sırada yer almıştır.

**3.3.2. Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin bağımsız değişkenlere göre bulguları.** Bu alt başlıkta oluşturulan Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, bağımsız değişkenler olan cinsiyet, kıdem yılı, okul kademesi ve mezun olunan okul açısından incelenmiş ve tablolar halinde gösterilmiştir.

**3.3.2.1. Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular.** Öğretmenler ve okul yöneticilerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İki ilişkisiz örneklem arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan '*Öğretmen performansının değerlendirilmesinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?*' sorusuna yönelik elde edilen veriler Tablo 12'de verildiği gibidir.



Tablo 12

*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

<b>Faktörler</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>s.s.</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>																																																																																												
Performans Değerlendirme Ölçeği	Kadın	256	4,42	0,66	402	3,73	0,000*																																																																																												
	Erkek	148	4,14	0,78				1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	Kadın	256	4,48	0,67	402	3,60	0,000*	Erkek	148	4,21	0,82	1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Kadın	256	4,42	0,75	402	3,04	0,003*	Erkek	148	4,17	0,89	1b) Öğrencilerine Değer Verme	Kadın	256	4,51	0,66	402	3,71	0,000*	Erkek	148	4,23	0,83	2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	256	4,47	0,69	402	3,50	0,001*	Erkek	148	4,20	0,82	3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	256	4,37	0,70	402	3,74	0,000*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	256	4,49	0,69	402	3,56	0,000*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	256	4,21	0,81	402	3,84	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	256	4,34	0,70	402	3,22	0,001*
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	Kadın	256	4,48	0,67	402	3,60	0,000*																																																																																												
	Erkek	148	4,21	0,82				1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Kadın	256	4,42	0,75	402	3,04	0,003*	Erkek	148	4,17	0,89	1b) Öğrencilerine Değer Verme	Kadın	256	4,51	0,66	402	3,71	0,000*	Erkek	148	4,23	0,83	2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	256	4,47	0,69	402	3,50	0,001*	Erkek	148	4,20	0,82	3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	256	4,37	0,70	402	3,74	0,000*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	256	4,49	0,69	402	3,56	0,000*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	256	4,21	0,81	402	3,84	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	256	4,34	0,70	402	3,22	0,001*	Erkek	148	4,10	0,80								
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Kadın	256	4,42	0,75	402	3,04	0,003*																																																																																												
	Erkek	148	4,17	0,89				1b) Öğrencilerine Değer Verme	Kadın	256	4,51	0,66	402	3,71	0,000*	Erkek	148	4,23	0,83	2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	256	4,47	0,69	402	3,50	0,001*	Erkek	148	4,20	0,82	3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	256	4,37	0,70	402	3,74	0,000*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	256	4,49	0,69	402	3,56	0,000*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	256	4,21	0,81	402	3,84	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	256	4,34	0,70	402	3,22	0,001*	Erkek	148	4,10	0,80																				
1b) Öğrencilerine Değer Verme	Kadın	256	4,51	0,66	402	3,71	0,000*																																																																																												
	Erkek	148	4,23	0,83				2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	256	4,47	0,69	402	3,50	0,001*	Erkek	148	4,20	0,82	3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	256	4,37	0,70	402	3,74	0,000*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	256	4,49	0,69	402	3,56	0,000*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	256	4,21	0,81	402	3,84	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	256	4,34	0,70	402	3,22	0,001*	Erkek	148	4,10	0,80																																
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	256	4,47	0,69	402	3,50	0,001*																																																																																												
	Erkek	148	4,20	0,82				3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	256	4,37	0,70	402	3,74	0,000*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	256	4,49	0,69	402	3,56	0,000*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	256	4,21	0,81	402	3,84	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	256	4,34	0,70	402	3,22	0,001*	Erkek	148	4,10	0,80																																												
3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	256	4,37	0,70	402	3,74	0,000*																																																																																												
	Erkek	148	4,08	0,81				4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	256	4,49	0,69	402	3,56	0,000*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	256	4,21	0,81	402	3,84	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	256	4,34	0,70	402	3,22	0,001*	Erkek	148	4,10	0,80																																																								
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	256	4,49	0,69	402	3,56	0,000*																																																																																												
	Erkek	148	4,21	0,81				5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	256	4,21	0,81	402	3,84	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	256	4,34	0,70	402	3,22	0,001*	Erkek	148	4,10	0,80																																																																				
5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	256	4,21	0,81	402	3,84	0,000*																																																																																												
	Erkek	148	3,87	0,90				6) Rol Model Olma	Kadın	256	4,34	0,70	402	3,22	0,001*	Erkek	148	4,10	0,80																																																																																
6) Rol Model Olma	Kadın	256	4,34	0,70	402	3,22	0,001*																																																																																												
	Erkek	148	4,10	0,80																																																																																															

\* = ortalamaların farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12’de cinsiyet değişkenine göre öğretmenler ve okul yöneticilerinin performans değerlendirmeye yönelik görüşleri verilmiştir. Tabloyu genel olarak incelediğimizde cinsiyet değişkeninin performans değerlendirme ölçeği üzerinde ve altı alt boyutunda da anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Öğretmen ve okul yönetici görüşlerinin öğretmen

performans değerlendirme ölçeği ile bu ölçeğin alt boyutları olan '*Mesleki Gelişim Ve Öğrenciye Değer Verme (1a- Mesleki Gelişmeleri Takip Etme, 1b- Öğrencilerine Değer Verme)*', '*Öğrenme Ortamını Düzenleme*', '*Sınıf İçi Etkileşim*', '*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*', '*Çevreyle Etkileşim İçinde Olma*', '*Rol Model Olma*' faktörlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

'Performans Değerlendirme Ölçeği' bütün olarak incelendiğinde öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık vardır [ $t(402)= 3,73, p < 0,05$ ]. Kadın öğretmen ve okul yöneticilerinin performans değerlendirme süreci ile ilgili algıları erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre daha yüksektir.

Ölçeğin alt boyutlarını incelediğimizde ise;

'*Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme*' alt boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık vardır [ $t(402)= 3,60, p < 0,05$ ]. Aynı zamanda bu alt boyutun alt başlıkları arasında da cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşmuştur. '*1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme*' [ $t(402)= 3,04, p < 0,05$ ] ve '*1b) Öğrencilerine Değer Verme*' [ $t(402)= 3,71, p < 0,05$ ] alt başlıkları performans değerlendirme üzerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark yaratmıştır. Alt başlıkları ile birlikte '*Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme*' boyutunda kadın öğretmen ve okul yöneticilerinin, erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre mesleki ilerlemelerini daha ön planda tutarak, öğrencilerine daha fazla değer verdikleri görülmektedir.

'*Öğrenme Ortamını Düzenleme*' alt boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık vardır [ $t(402)= 3,50, p < 0,05$ ]. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri, erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğrenme ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini daha önemli bulduklarını belirtmişlerdir.

'*Sınıf İçi Etkileşim*' boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık oluşmuştur [ $t(402)= 3,74, p < 0,05$ ]. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri, erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre daha fazla sınıf içi olumlu ilişkiler geliştirmeye önem verdiklerini belirtmişlerdir.

'*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*' boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşmuştur [ $t(402)= 3,56, p < 0,05$ ]. Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamayı; kadın öğretmen ve okul yöneticileri, erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre daha fazla ön planda tuttıklarını ifade etmişlerdir.

'*Çevreyle Etkileşim İçinde Olma*' alt boyutunda kadın öğretmen ve okul yöneticileri ile erkek öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır [ $t(402)= 3,84, p < 0,05$ ]. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri okulun bulunduğu çevreyle işbirliği halinde çalışmayı erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

'*Rol Model Olma*' alt boyutunda ise öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşmuştur [ $t(402)= 3,22, p < 0,05$ ]. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri, öğrencilerine rol model olmanın önemini erkek öğretmen ve okul yöneticilerinden daha fazla vurgulamışlardır.

**3.3.2.2. Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde kıdem değişkenine göre elde edilen bulgular.** Çalışma sürelerinin, öğretmen ve okul yönetici görüşlerine göre 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği' ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tek yönlü varyans analizi, birbirinden bağımsız iki ya da daha çok örneklem ortalamaları arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için kullanılır (Kalaycı, 2009).

Bu çalışmanın kıdem değişkeni maddesi ‘5 yıldan az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıldan fazla’ olmak üzere beş gruptan oluşmaktadır. Araştırma alt problemlerinden olan ‘Öğretmen performansının değerlendirilmesinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?’ sorusuna yönelik elde edilen veriler Tablo 13’de verildiği gibidir.

Tablo 13

*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Kıdeme Göre Dağılımı*

<b>Faktörler</b>		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>f</b>	<b>p</b>
Performans Değerlendirme Ölçeği	Gruplar Arası	3,404	4	0,85	1,63	0,165
	Gruplar İçi	208,056	399	0,52		
	Toplam	211,460	403			
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	Gruplar Arası	2,267	4	0,81	1,49	0,203
	Gruplar İçi	218,054	399	0,54		
	Toplam	221,321	403			
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Gruplar Arası	4,822	4	1,20	1,82	0,124
	Gruplar İçi	264,063	399	0,66		
	Toplam	268,884	403			
1b) Öğrencilerine Değer Verme	Gruplar Arası	2,753	4	0,68	1,23	0,249
	Gruplar İçi	221,928	399	0,55		
	Toplam	224,680	403			
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Gruplar Arası	4,046	4	1,01	1,80	0,128
	Gruplar İçi	224,121	399	0,56		
	Toplam	228,168	403			
3) Sınıf İçi Etkileşim	Gruplar Arası	2,909	4	0,72	1,27	0,280
	Gruplar İçi	227,837	399	0,57		
	Toplam	230,746	403			
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Gruplar Arası	3,330	4	0,83	1,48	0,205
	Gruplar İçi	223,322	399	0,56		
	Toplam	226,652	403			
5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Gruplar Arası	8,982	4	2,24	3,06	0,017*
	Gruplar İçi	292,646	399	0,73		
	Toplam	301,628	403			
6) Rol Model Olma	Gruplar Arası	3,964	4	0,99	1,78	0,131
	Gruplar İçi	221,772	399	0,55		
	Toplam	225,736	403			

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13’de öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde performans değerlendirme ölçeğinin ve alt boyutlarının kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediği incelenmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen ve okul yönetici görüşlerinin performans değerlendirme ölçeği üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [ $F_{(403-4)} = 1,63, p > 0,05$ ].

‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ nin alt boyutları açısından bakıldığında ise ‘*Mesleki Gelişim Ve Öğrenciye Değer Verme ( 1a- Mesleki Gelişmeleri Takip Etme, 1b- Öğrencilerine Değer Verme)*’, ‘*Öğrenme Ortamını Düzenleme*’, ‘*Sınıf İçi Etkileşim*’, ‘*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*’, ‘*Rol Model Olma*’ faktörlerinde öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinde kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 14

*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Kıdeme Göre Dağılımı*

<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>
5 yıldan az	103	4,44
6-10 yıl	114	4,29
11-15 yıl	66	4,16
16-20 yıl	76	4,34
21 yıldan fazla	45	4,29
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>4,32</b>

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Kıdem değişkenine göre öğretmen performansının hangi grupta daha yüksek olduğunu yorumlamak için grupların ortalamaları incelenir. ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticilerinin ortalaması ( $\bar{X} = 4,44$ ), ‘11-15 yıllık’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticilerinin ortalamasından ( $\bar{X} = 4,16$ ) yüksektir. Bu durum, ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticilerinin, ‘11-15 yıllık’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticilerine göre okulun bulunduğu çevreyle daha yüksek oranda etkileşim içinde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin ‘*Çevreyle Etkileşim İçinde Olma*’ alt boyutunda, öğretmen ve okul yöneticileri görüşleri kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [ $F_{(403-4)} = 3,06, p <$

0,05]. Oluşan anlamlı farklılığın kıdem aralıklarını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinin kullanılabilmesi için varyansların homojen olarak dağılması gerekir. Levene testine göre varyansların homojen olarak dağıldığını söyleyebilmek için  $p > 0,05$  olması gerekir (Kalaycı, 2009). ‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’ alt boyutunun hesaplanan  $p = 0,975$  ve  $p_{(0,975)} > 0,05$  olduğundan faktörün varyanslarının homojen olarak dağıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 15

*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Kıdeme göre Tukey Testi*

Kıdem	Kıdem Aralıkları	Ortalamalar Farkı	p
5 yıldan az	6-10 yıl	0,31	0,057
	11-15 yıl	0,43	0,013*
	16-20 yıl	0,20	0,499
	21 yıldan fazla	0,22	0,575

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’ faktöründe ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticileri ile ‘11-15 yıllık’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul yöneticileri arasında anlamlı farklılık vardır ( $p < 0,05$ ).

**3.3.2.3. Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde okul kademesi değişkenine göre elde edilen bulgular.** Okul kademesi değişkenin, öğretmen ve okul yönetici görüşlerine göre ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinden ‘Öğretmen performansının değerlendirilmesinde okul kademesine değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?’ sorusuna yönelik elde edilen veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Okul Kademesine Göre Dağılımı*

Faktörler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Performans Değerlendirme Ölçeği	Gruplar Arası	5,747	3	1,91	3,72	0,012*
	Gruplar İçi	205,713	400	0,51		
	Toplam	211,460	403			
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	Gruplar Arası	5,166	3	1,72	3,18	0,024*
	Gruplar İçi	216,156	400	0,54		
	Toplam	221,321	403			
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Gruplar Arası	6,363	3	2,12	3,23	0,022*
	Gruplar İçi	262,521	3	0,65		
	Toplam	268,884	400			
1b) Öğrencilerine Değer Verme	Gruplar Arası	4,536	3	1,51	2,74	0,043*
	Gruplar İçi	220,144	400	0,55		
	Toplam	224,680	403			
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Gruplar Arası	6,377	3	2,12	3,83	0,010*
	Gruplar İçi	221,791	400	0,55		
	Toplam	228,168	403			
3) Sınıf İçi Etkileşim	Gruplar Arası	5,610	3	1,87	3,32	0,020*
	Gruplar İçi	225,137	400	0,56		
	Toplam	230,746	403			
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Gruplar Arası	5,487	3	1,82	3,30	0,020*
	Gruplar İçi	221,165	400	0,55		
	Toplam	226,652	403			
5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Gruplar Arası	9,342	3	3,11	4,26	0,006*
	Gruplar İçi	292,286	400	0,73		
	Toplam	301,628	403			
6) Rol Model Olma	Gruplar Arası	7,609	3	2,53	4,65	0,003*
	Gruplar İçi	218,126	400	0,54		
	Toplam	225,736	403			

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16'da öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde performans değerlendirme ölçeğinin ve alt boyutlarının okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen ve okul yönetici görüşlerinin

performans değerlendirme ölçeği üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $F_{(403-4)}= 3,72, p < 0,05$ ].

Ayrıca, ölçeğin alt boyutları da incelendiğinde de '*Mesleki Gelişim Ve Öğrenciye Değer Verme (1a-Mesleki Gelişmeleri Takip Etme, 1b-Öğrencilerine Değer Verme)*', '*Öğrenme Ortamını Düzenleme*', '*Sınıf İçi Etkileşim*', '*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*', '*Rol Model Olma*' faktörlerinde de öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinde okul kademesi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği' ve altı alt boyutu için, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Oluşan anlamlı farklılığın okul kademesi aralıklarını tespit etmek için Tamhane's T2 ve Tukey testi uygulanmıştır. Tamhane's T2 testi, varyansların homojen olarak dağılmadığı durumlarda, faktör içindeki bağımlı değişkene bağlı olarak gerçekleşen değişimlerin analiz edilmesinde kullanılır. Levene testine göre varyansların homojen olarak dağıldığını söyleyebilmek için  $p > 0,05$  olması gerekir. Varyansların homojen olarak dağıldığı durumlarda sıklıkla Tukey testi, homojen olarak dağılmadığı varsayılan durumlarda ise Tamhane's T2 testi uygulanmaktadır (Kalaycı, 2009). Performans değerlendirme ölçeği ve alt boyutları için hesaplanan p değerleri Tablo 17'de verildiği gibidir.



Tablo 17

*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Levene Testine Göre Dağılımı*

<b>Faktörler</b>	<b>Levene Testi</b>	<b>p</b>
Performans Değerlendirme Ölçeği	3,900	0,009
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	3,206	0,023
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	4,287	0,005
1b) Öğrencilerine Değer Verme	3,206	0,023
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	7,091	0,000
3) Sınıf İçi Etkileşim	2,054	0,106*
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	4,221	0,006
5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	1,599	0,189*
6) Rol Model Olma	4,282	0,005

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*'Performans Değerlendirme Ölçeği'*  $p = 0,009$  ve  $p_{(0,009)} < 0,05$

*'Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme'*  $p = 0,023$  ve  $p_{(0,023)} < 0,05$

*'a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme'*  $p = 0,005$  ve  $p_{(0,005)} < 0,05$

*'b) Öğrencilerine Değer Verme'*  $p = 0,023$  ve  $p_{(0,023)} < 0,05$

*'Öğrenme Ortamını Düzenleme'*  $p = 0,000$  ve  $p_{(0,000)} < 0,05$

*'Sınıf İçi Etkileşim'*  $p = 0,106$  ve  $p_{(0,106)} > 0,05$

*'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama'*  $p = 0,006$  ve  $p_{(0,006)} < 0,05$

'Çevreyle Etkileşim İçinde Olma'  $p = 0,189$  ve  $p_{(0,189)} > 0,05$

'Rol Model Olma'  $p = 0,005$  ve  $p_{(0,005)} < 0,05$

Performans değerlendirme ölçeği ve alt boyutları için hesaplanan p değeri dört alt boyutu için  $p < 0,05$  iken 'Sınıf İçi Etkileşim' ve 'Çevreyle Etkileşim İçinde Olma' boyutunda  $p > 0,05$ 'tir. Bu nedenle okul kademesi değişkeninde fark yaratan grupların analizi için 'Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme' (1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme', 1b) Öğrencilerine Değer Verme'), 'Öğrenme Ortamını Düzenleme', 'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama', 'Rol Model Olma' alt boyutlarında Tamhane's T2 testi kullanırken, 'Sınıf İçi Etkileşim', ve 'Çevreyle Etkileşim İçinde Olma' alt boyutunda Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 18

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Okul Kademesine Göre Dağılımı

	Okul Kademesi	Ortalamaların Farkı	p
Okul Öncesi	İlkokul	0,46*	0,002
	Ortaokul	0,40*	0,000
	Lise	0,46*	0,000

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan analizler incelendiğinde 'Okul Öncesi' kademesi ile 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmuştur ( $p < 0,05$ ). 'Okul Öncesi' kademesinde çalışan öğretmen ve okul yöneticileri 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademelerinde çalışan öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğretmenlik performansları üzerinde çalıştıkları okul kademesinin daha fazla etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 19

*'Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme' Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı*

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>Ortalamaların Farkı</b>	<b>p</b>
Okul Öncesi	İlkokul	0,45*	0,005
	Ortaokul	0,34*	0,005
	Lise	0,42*	0,004

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*'Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme'* alt boyutunda okul kademesi değişkeninde gruplar arasında oluşan anlamlı farklılıklar Tablo 19'da incelenmiştir. *'Okul Öncesi'* kademesinde çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* kademelerinde görevli olan öğretmenlerden daha yüksek oranda mesleki gelişmeleri takip etmenin ve öğrenciye verdikleri değer, performansları üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir ( $p < 0,05$ ).

Tablo 20

*'1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme' Alt Başlığının Okul Kademesine göre Dağılımı*

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>Ortalamaların Farkı</b>	<b>p</b>
Okul Öncesi	İlkokul	0,51*	0,003
	Ortaokul	0,38*	0,003
	Lise	0,44*	0,004

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*'Okul Öncesi'* kademesindeki öğretmen ve okul yöneticileri ile *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* kademelerinde çalışan öğretmen ve okul yöneticileri arasında *'Mesleki Gelişmeleri Takip Etme'* açısından anlamlı bir fark oluşmuştur. *'Okul Öncesi'* kademesindeki öğretmen ve okul yöneticileri mesleki gelişmeleri takip etmenin performanslarına etkilerinin *'İlkokul'*,

'Ortaokul' ve 'Lise' kademelerinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir ( $p < 0,05$ ).

Tablo 21

'1b) Öğrencilerine Değer Verme' Alt Başlığının Okul Kademesine göre Dağılımı

	Okul Kademesi	Ortalamaların Farkı	p
Okul Öncesi	İlkokul	0,41*	0,018
	Ortaokul	0,32*	0,017
	Lise	0,40*	0,010

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda '1b) Öğrencilerine Değer Verme' alt boyutunda 'Okul Öncesi' kademesi ile 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademeleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). '1b) Öğrencilerine Değer Verme' alt başlığı, okul kademesi değişkeni açısından değerlendirildiğinde 'Okul Öncesi' kademesi 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademelerinden istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ( $p < 0,05$ ).

Tablo 22

'Öğrenme Ortamını Düzenleme' Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı

	Okul Kademesi	Ortalamaların Farkı	p
Okul Öncesi	İlkokul	0,49*	0,000
	Ortaokul	0,41*	0,000
	Lise	0,48*	0,000

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre 'Öğrenme Ortamını Düzenleme' alt boyutunun okul kademesi değişkeni açısından 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademeleri bakımından anlamlı bir farklılık oluşmuştur ( $p < 0,05$ ). 'Okul Öncesi' kademesinin öğretmen ve okul yöneticileri 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademelerinin öğretmen ve okul

yöneticilerine göre öğrenme ortamlarında yapılan düzenlemenin öğretmen performansına etkisinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 23

*'Sınıf İçi Etkileşim' Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı*

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>Ortalamaların Farkı</b>	<b>p</b>
Okul Öncesi	İlkokul	0,44*	0,025
	Ortaokul	0,40*	0,023
	Lise	0,45*	0,017

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

'Sınıf İçi Etkileşim' alt boyutunun okul kademesi değişkeninde oluşturduğu istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar Tablo 23'te incelenmiştir. 'Okul Öncesi' kademesi 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademelerinden daha yüksek oranda sınıf içi etkileşime vurgu yapmışlardır. 'Sınıf İçi Etkileşim' alt boyutunun, 'Okul Öncesi' okullarında çalışan öğretmen ve okul yöneticileri ile 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' de çalışan öğretmen ve okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur ( $p < 0,05$ ).

Tablo 24

*'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama' Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı*

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>Ortalamaların Farkı</b>	<b>p</b>
Okul Öncesi	İlkokul	0,47*	0,003
	Ortaokul	0,37*	0,001
	Lise	0,43*	0,002

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 24'te gösterildiği gibi 'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama' alt boyutu, okul kademesi değişkeni açısından 'Okul Öncesi' kademesi ile 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademeleri arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur ( $p < 0,05$ ). 'Okul Öncesi' eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve okul yöneticileri 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademelerinde görevli olan öğretmen ve okul yöneticilerine göre daha yüksek oranda

öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlama çalışmalarının mesleki performansları üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 25

*'Çevreyle Etkileşim İçinde Olma' Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı*

	Okul Kademesi	Ortalamaların Farkı	p
Okul Öncesi	İlkokul	0,50*	0,028
	Ortaokul	0,57*	0,002
	Lise	0,53*	0,013

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*'Okul Öncesi'* kademesinin öğretmen ve okul yöneticileri okulun bulunduğu çevreyle etkileşim içinde olmanın mesleki performanslarını *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* kademesinin öğretmen ve okul yöneticilerinden daha yüksek düzeyde etkilediğini belirtmişlerdir. *'Çevreyle Etkileşim İçinde Olma'* alt boyutu okul kademesi değişkeninde *'Okul Öncesi'* ile *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır ( $p < 0,05$ ).

Tablo 26

*'Rol Model Olma' Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı*

	Okul Kademesi	Ortalamaların Farkı	p
Okul Öncesi	İlkokul	0,52*	0,000
	Ortaokul	0,46*	0,000
	Lise	0,53*	0,000

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*'Rol Model Olma'* alt boyutunun okul kademesi değişkeninde gruplar arasında oluşturduğu anlamlı farklılık Tablo 26'da incelenmiştir. *'Okul Öncesi'* kademesinde çalışan öğretmen ve okul yöneticileri *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* kademesinin öğretmen ve okul yöneticilerinden daha yüksek oranda öğrencilerine rol model olmanın mesleki performanslarına etkisi olduğunu belirtmişlerdir. *'Rol Model Olma'* alt boyutu, okul kademesi değişkeninde *'Okul Öncesi'* ile *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur ( $p < 0,05$ ).

**3.3.2.4. Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde mezun olunan okul değişkenine göre elde edilen bulgular.** Varyans analizi (ANOVA) ile öğretmen ve okul yönetici görüşlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları üzerinde mezun olunan okul değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Mezun olunan okul değişkeni ‘Öğretmen Okulu, Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Fakültesi, Lisansüstü eğitim (YL/DR) ve Diğer’ olmak üzere beş gruptan oluşmaktadır. Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri olan ‘*Öğretmen performansının değerlendirilmesinde mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?*’ sorusuna yönelik elde edilen veriler Tablo 27’de verildiği gibidir.

Tablo 27

*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımı*

Faktörler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Performans Değerlendirme Ölçeği	Gruplar Arası	1,971	3			
	Gruplar İçi	209,489	400	0,65	1,25	0,290
	Toplam	211,460	403	0,52		
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	Gruplar Arası	1,513	3			
	Gruplar İçi	219,809	400	0,50	0,91	0,432
	Toplam	221,321	403	0,55		
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Gruplar Arası	1,472	3			
	Gruplar İçi	217,806	400	0,81	1,23	0,299
	Toplam	219,278	403	0,66		
1b) Öğrencilerine Değer Verme	Gruplar Arası	1,363	3			
	Gruplar İçi	223,318	400	0,45	0,81	0,487
	Toplam	224,680	403	0,55		
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Gruplar Arası	1,826	3			
	Gruplar İçi	226,342	400	0,60	1,07	0,359
	Toplam	228,168	403	0,56		
3) Sınıf İçi Etkileşim	Gruplar Arası	3,210	3			
	Gruplar İçi	227,537	400	1,07	1,88	0,132
	Toplam	230,746	403	0,56		
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Gruplar Arası	1,749	3			
	Gruplar İçi	224,903	400	0,58	1,03	0,376
	Toplam	226,652	403	0,56		
5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Gruplar Arası	3,151	3			
	Gruplar İçi	298,477	400	1,05	1,40	0,240
	Toplam	301,628	403	0,74		
6) Rol Model Olma	Gruplar Arası	1,706	3			
	Gruplar İçi	224,029	400	0,56	1,01	0,386
	Toplam	225,736	403	0,56		

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.



Tablo 27’de performans değerlendirme ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinin, mezun oldukları okul türü bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri mezun oldukları okul türü bakımından performans değerlendirme ölçeği genelinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [ $F_{(403-3)}=1,25, p > 0,05$ ].

‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ nin; ‘*Mesleki Gelişim Ve Öğrenciye Değer Verme (1a- Mesleki Gelişmeleri Takip Etme, 1b- Öğrencilerine Değer Verme)*’, ‘*Öğrenme Ortamını Düzenleme*’, ‘*Sınıf İçi Etkileşim*’, ‘*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*’, ‘*Çevreyle Etkileşim İçinde Olma*’, ‘*Rol Model Olma*’ alt boyutlarında da öğretmen ve okul yönetici görüşlerinin mezun oldukları okul türü bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### **3.4. ‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ İstatistiksel Analizleri**

**3.4.1. ‘Okul iklimi değerlendirme ölçeği’ betimsel istatistik analizleri.** ‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ kullanılarak öğretmen ve okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların iklimini değerlendirmeleri istenmiştir. Verilerin, kullanıma uygun olarak sunulabilmesi için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bu alt başlıkta öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 28

*Okul İklimi Ölçeğinin Betimsel İstatistik Analizleri*

	$\bar{X}$	s.s
Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği	3,41	0,84
1) Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	3,75	0,89
2) İdare İlişkisi	4,36	0,78
3) Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	2,96	1,14
4) Öğrenciler Arası İlişkiler	3,24	0,94
5) Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler	2,76	1,04
6) Güvenlik, Düzenlilik	3,50	0,97

33 maddelik 'Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği'nin tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde öğretmen ve okul yöneticilerinin en fazla 'İdare İlişkisi' alt boyutunu ( $\bar{X}=4,36$ ) olumlu olarak değerlendirdiği görülmektedir. 'İdare İlişkisi' alt boyutunda;

**13.** Bu okuldaki yöneticiler öğrencilerin düşüncelerini dinler.

**14.** Bu okuldaki yöneticiler sık sık öğretmenlerle ve velilerle konuşur.

**15.** Bu okuldaki yöneticiler okulun işleyişi ile ilgili kriterler belirler ve bu ölçütlerin ne olduğu konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirir.

**16.** İdareciler, kendileri de sıkı çalışarak iyi örnek olurlar.

**17.** Bu okuldaki yöneticiler öğrencilerin şikayetlerini ve fikirlerini duymaya isteklidir.

**18.** Öğretmenler ve öğrenciler bu okulda yapılacaklar ile ilgili karar verme süreçlerine dahil olur, yargı cümleleri bulunmaktadır.

Öğretmenler ve okul yöneticileri çalıştıkları okullarda öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinin yüksek olduğunu belirterek, olumlu bir iklimin oluşmasındaki önemine vurgu yapmışlardır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından en az olumlu puan alan alt boyut ise ‘*Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler*’ alt boyutudur ( $\bar{X}=2,76$ ). Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından en düşük oranda değerlendirilen ‘*Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler*’ alt boyutunda şu yargı cümleleri bulunmaktadır:

26. Veliler okuldaki toplantılara ve diğer faaliyetler katılır.

27. Çevre sakinlerinin pek çoğu bir şekilde bu okula yardımcı olur.

28. Okuldaki toplantı ve programlar çevrenin katılımı ile gerçekleşir.

29. Çevre sakinleri ve civardaki gruplar, öğrenmede, müzikte, sanat dallarında ve sporda öğrenci başarılarını ödüllendirir.

Çalışmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler çalıştıkları okulları ‘*Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler*’ alt boyutunda çevre sakinlerinin okula katkıları bakımından yeterli görmemektedir.

#### 3.4.2. Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin bağımsız değişkenlere göre bulguları.

Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, bağımsız değişkenler olan cinsiyet, kıdem yılı, okul kademesi ve mezun olunan okul açısından analiz edilerek tablolar şeklinde yorumlanmıştır.

**3.4.2.1. Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulguları.** Öğretmenler ve okul yöneticilerinin ‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ ile toplanan görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden olan ‘*Okul iklimi algısının oluşmasında cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?*’ sorusuyla elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 29

*Okul İklimi Ölçeğinin Cinsiyete göre Dağılımı*

<b>Faktörler</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>s.s.</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği	Kadın	256	3,46	0,86	402	1,68	0,092
	Erkek	148	3,31	0,82			
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Kadın	256	3,83	0,86	402	2,45	0,015*
	Erkek	148	3,61	0,92			
İdare İlişkisi	Kadın	256	4,46	0,73	402	3,14	0,002*
	Erkek	148	4,20	0,84			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Kadın	256	3,04	1,16	402	1,86	0,063
	Erkek	148	2,82	1,10			
Öğrenciler Arası İlişkiler	Kadın	256	3,28	0,97	402	1,11	0,265
	Erkek	148	3,17	0,89			
Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler	Kadın	256	2,80	1,09	402	0,97	0,330
	Erkek	148	2,70	0,94			
Güvenlik, Düzenlilik	Kadın	256	3,46	0,98	402	-1,11	0,264
	Erkek	148	3,57	0,94			

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 29’da, cinsiyet değişkenine göre öğretmenler ve okul yöneticilerinin okul iklimine yönelik görüşleri verilmiştir. Okul iklimi ölçeğini genel olarak değerlendirdiğimizde, öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarında cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t(402)= 1,68, p > 0,05$ ].

Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise, ‘*Öğrencilerin Davranışsal Değerleri*’, ‘*Öğrenciler Arası İlişkiler*’, ‘*Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler*’ ve ‘*Güvenlik, Düzenlilik*’ alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi görüşleri bu boyutlarda cinsiyet bakımından farklılaşmamaktadır.

‘*Öğrenci-Öğretmen İlişkisi*’ ve ‘*İdare İlişkisi*’ alt boyutlarına bakıldığında ise öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturmaktadır [ $t(402)= 2,45, p < 0,05; t(402)= 3,14, p < 0,05$ ].

**3.4.2.2. Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin kıdem değişkenine göre elde edilen bulguları.** Kıdem değişkenine göre öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarının ‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ ve alt boyutları bakımından incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Kıdem değişkeni maddesi ‘5 yıldan az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıldan fazla’ olmak üzere beş gruptan oluşmaktadır. Araştırma alt problemlerinden olan ‘Okul iklimi algısının oluşmasında kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mı?’ araştırma sorusuna yönelik elde edilen veriler Tablo 28’de verildiği gibidir.

Tablo 30

*Okul İklimi Ölçeğinin Kıdeme göre Dağılımı*

Faktörler		Kareler	sd	Kareler	f	p
		Toplamı		Ortalaması		
Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği	Gruplar Arası	3,733	4	0,93	1,29	0,270
	Gruplar İçi	287,091	399	0,72		
	Toplam	290,824	403			
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Gruplar Arası	3,517	4	0,87	1,10	0,355
	Gruplar İçi	318,400	399	0,79		
	Toplam	321,917	403			
İdare İlişkisi	Gruplar Arası	3,746	4	0,93	1,51	0,196
	Gruplar İçi	246,285	399	0,61		
	Toplam	250,031	403			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Gruplar Arası	12,075	4	3,01	2,31	0,057
	Gruplar İçi	519,788	399	1,30		
	Toplam	531,862	403			
Öğrenciler Arası İlişkiler	Gruplar Arası	7,214	4	1,80	2,02	0,091
	Gruplar İçi	356,276	399	0,89		
	Toplam	363,490	403			
Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler	Gruplar Arası	4,133	4	1,03	0,95	0,433
	Gruplar İçi	432,656	399	1,08		
	Toplam	436,789	403			
Güvenlik, Düzenlilik	Gruplar Arası	5,284	4	1,32	1,40	0,231
	Gruplar İçi	374,581	399	0,93		
	Toplam	379,865	403			

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 30, öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarında kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılıkların oluşup oluşmadığını göstermektedir. Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin tamamına bakıldığında öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimine ilişkin görüşleri kıdem bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [ $F_{(403-4)}=1,29, p > 0,05$ ].

Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin altı alt boyutu da tek tek incelendiğinde de, öğretmen ve okul yönetici görüşlerinin ‘*Öğrenci-Öğretmen İlişkisi*’, ‘*İdare İlişkisi*’, ‘*Öğrencilerin Davranışsal Değerleri*’, ‘*Öğrenciler Arası İlişkiler*’, ‘*Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler*’ ve ‘*Güvenlik, Düzenlilik*’ kıdem bakımından anlamlı bir farklılığın oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

**3.4.2.3. Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin okul kademesi değişkenine göre elde edilen bulgular.** Okul kademesi değişkeninin, öğretmen ve okul yönetici görüşlerindeki okul iklimi algısına etkisini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutlarının okul kademesi değişkeni bakımından elde edilen verileri tablolar halinde incelenmiştir.

Çalışmanın alt problemlerinden olan ‘*Okul iklimi algısının oluşmasında okul kademesi değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?*’ sorusuna cevap olarak toplanan verilerin analizi Tablo 31’de yapılmıştır.

Tablo 31

*Okul İklimi Ölçeğinin Okul Kademesine göre Dağılımı*

Faktörler		Kareler		Kareler Ortalaması	f	p
		Toplamı	sd			
Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği	Gruplar Arası	16,735	3	5,57	8,14	0,000*
	Gruplar İçi	274,090	400	0,68		
	Toplam	290,824	403			
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Gruplar Arası	11,468	3	3,82	4,92	0,002*
	Gruplar İçi	310,449	400	0,77		
	Toplam	321,917	403			
İdare İlişkisi	Gruplar Arası	8,999	3	3,00	4,97	0,002*
	Gruplar İçi	241,032	400	0,60		
	Toplam	250,031	403			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Gruplar Arası	50,524	3	5,84	4,99	0,000*
	Gruplar İçi	481,339	400	1,20		
	Toplam	531,862	403			
Öğrenciler Arası İlişkiler	Gruplar Arası	21,357	3	7,11	8,32	0,000*
	Gruplar İçi	342,133	400	0,85		
	Toplam	363,490	403			
Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler	Gruplar Arası	16,446	3	5,48	5,21	0,002*
	Gruplar İçi	420,343	400	1,05		
	Toplam	436,789	403			
Güvenlik, Düzenlilik	Gruplar Arası	14,733	3	4,91	5,38	0,001*
	Gruplar İçi	365,132	400	0,91		
	Toplam	379,865	403			

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarının okul kademesi bazında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen ve okul yönetici görüşlerinin genel olarak 'Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği' üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $F_{(403-4)} = 8,14, p < 0,05$ ].

Ayrıca, ölçeğin alt boyutları açısından da incelendiğinde ise 'Öğrenci-Öğretmen İlişkisi', 'İdare İlişkisi Öğrencilerin Davranışsal Değerleri', 'Öğrenciler Arası İlişkiler', 'Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler' ve 'Güvenlik, Düzenlilik' faktörlerinde de

öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinde okul kademesi değişkeni açısından okul iklimi algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p < 0,05$ ).

‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ ve altı alt boyutunun okul kademesi değişkeni bakımından oluşan anlamlı farklılığın hangi okul kademeleri arasında oluştuğunu tespit etmek için Tamhane’s T2 testi ve Tukey testi uygulanmıştır. Faktör içindeki bağımlı değişkene bağlı olarak gerçekleşen değişimleri analiz etmek için; varyansların homojen olarak dağılmadığı durumlarda Tamhane’s T2 testi kullanılırken varyansların homojen olarak dağıldığı durumlarda ise Tukey testi kullanılır. Levene testine göre varyansların homojen olarak dağıldığını söyleyebilmek için  $p > 0,05$  olması gerekir (Kalaycı, 2009).

Tablo 32

*Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Levene Testine Göre Dağılımı*

<b>Faktörler</b>	<b>Levene Testi</b>	<b>p</b>
Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği	0,371	0,774
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	0,559	0,643
İdare İlişkisi	10,391	0,000*
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	1,867	0,135
Öğrenciler Arası İlişkiler	0,820	0,483
Anne-Baba Toplum Ve Okul Arası İlişkiler	0,963	0,410
Güvenlik, Düzenlilik	1,120	0,341

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Okul iklimi değerlendirme ölçeği ve alt boyutları için hesaplanan p değerleri;

‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’  $p = 0,774$  ve  $p_{(0,774)} > 0,05$

‘Öğrenci-Öğretmen İlişkisi’  $p = 0,643$  ve  $p_{(0,643)} > 0,05$



'İdare İlişkisi'  $p = 0,000$  ve  $p_{(0,000)} < 0,05$

'Öğrencilerin Davranışsal Değerleri'  $p = 0,135$  ve  $p_{(0,135)} > 0,05$

'Öğrenciler Arası İlişkiler'  $p = 0,483$  ve  $p_{(0,483)} > 0,05$

'Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler'  $p = 0,410$  ve  $p_{(0,410)} > 0,05$

'Güvenlik, Düzenlilik'  $p = 0,341$  ve  $p_{(0,341)} > 0,05$

'Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği' ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi', 'Öğrencilerin Davranışsal Değerleri', 'Öğrenciler Arası İlişkiler', 'Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler', 'Güvenlik, Düzenlilik' alt boyutları için hesaplanan p değeri  $p > 0,05$ 'tür. Varyanslar homojen olarak dağıldığı için, bu gruplarda okul kademesi bazında oluşan anlamlı farklılığın incelenmesi için Tukey testi kullanılmıştır. 'İdare İlişkisi' alt boyutunda hesaplanan p değeri  $p < 0,05$ 'tir. Varyanslar homojen olarak dağılmadığı için, bu alt boyutta okul kademesi değişkeninin oluşturduğu anlamlı farklılığın analizi için Tamhane's T2 testi kullanılmıştır.

Tablo 33

*Okul İklimi Ölçeğinin Okul Kademesine göre Dağılımı*

	Okul Kademesi	Ortalamaların Farkı	p
<b>Okul Öncesi</b>	İlkokul	0,64*	0,002
	Ortaokul	0,76*	0,000
	Lise	0,74*	0,000

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Okul iklimi ölçeği genel olarak değerlendirildiğinde, 'Okul Öncesi' öğretmen ve okul yöneticilerinin 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul iklimi algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu tespit edilmiştir. Okul iklimi ölçeğinin okul kademesi bazında oluşan anlamlı farklılık 'Okul Öncesi' kademesinin 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademelerinden farklılaşmanın sonucudur ( $p < 0,05$ ).

Tablo 34

*'Öğrenci-Öğretmen İlişkisi' Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı*

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>Ortalamaların Farkı</b>	<b>p</b>
<b>Okul Öncesi</b>	Ortaokul	0,61*	0,001
	Lise	0,52*	0,021

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Okul kademesi değişkenin *'Öğrenci-Öğretmen İlişkisi'* alt boyutu üzerinde oluşturduğu anlamlı farklılıklar Tablo 32'de incelenmiştir. *'Okul öncesi'* kademesinde çalışan öğretmen ve okul yöneticileri, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* kademesinde görevli olan öğretmen ve okul yöneticilerinden daha yüksek düzeyde öğrenci-öğretmen ilişkisinin okul iklimine etkisini vurgulamışlardır. *'Okul Öncesi'* okullarında çalışan öğretmen ve okul yöneticileri ile *'Ortaokul'* ve *'Lise'* okullarında çalışan öğretmen ve okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ( $p < 0,05$ ). *'Okul Öncesi'* öğretmen ve okul yöneticilerinin *'Ortaokul'* ve *'Lise'* öğretmen ve okul yöneticilerinden daha yüksek oranda öğrenci-öğretmen ilişkisine önem verdiği tespit edilmiştir.

*'Öğrenci-Öğretmen İlişkisi'* alt boyutu incelendiğinde, *'İlkokul'* kademesinde görevli olan öğretmen ve okul yöneticilerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Tablo 35

*'İdare İlişkisi' Alt Boyutunun Okul Kademesine göre Dağılımı*

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>Ortalamaların Farkı</b>	<b>p</b>
<b>Okul Öncesi</b>	İlkokul	0,56*	0,000
	Ortaokul	0,50*	0,000
	Lise	0,58*	0,000

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*'İdare İlişkisi'* alt boyutunun okul kademesi üzerindeki etkisi incelendiğinde *'Okul Öncesi'* kademesinin *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* kademeleri ile arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0,05$ ).

Tablo 36

## 'Öğrencilerin Davranışsal Değerleri' Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı

	Okul Kademesi	Ortalamaların Farkı	p
<b>Okul Öncesi</b>	İlkokul	1,18*	0,000
	Ortaokul	1,27*	0,000
	Lise	1,39*	0,000

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

'Öğrencilerin Davranışsal Değerleri' alt boyutunda okul kademesi değişkeninde 'Okul Öncesi' kademesi ile 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). 'Okul Öncesi' kademesinin öğretmen ve okul yöneticileri 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademelerinin öğretmen ve okul yöneticilerine nazaran daha yüksek oranda öğrencilerin davranışsal değerlerinin okul iklimine etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 37

## 'Öğrenciler Arası İlişkiler' Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı

	Okul Kademesi	Ortalamaların Farkı	p
<b>Okul Öncesi</b>	İlkokul	0,63*	0,007
	Ortaokul	0,81*	0,000
	Lise	0,88*	0,000

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

'Öğrenciler Arası İlişkiler' alt boyutunda okul kademesi değişkeninde 'Okul Öncesi' kademesi ile 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' kademeleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $p < 0,05$ ). 'Okul Öncesi' öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenciler arasındaki ilişkileri ile ilgili algılarının 'İlkokul', 'Ortaokul' ve 'Lise' öğretmen ve okul yöneticilerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 38

*'Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler' Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı*

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>Ortalamaların Farkı</b>	<b>p</b>
<b>Okul Öncesi</b>	İlkokul	0,69*	0,007
	Ortaokul	0,69*	0,002
	Lise	0,81*	0,001

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*'Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler'* alt boyutunun okul kademesi üzerinde oluşturduğu anlamlı farklılıklar Tablo 36'da incelenmiştir. *'Okul Öncesi'* öğretmen ve okul yöneticileri ile *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* öğretmen ve okul yöneticileri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ( $p < 0,05$ ). *'Okul Öncesi'* öğretmenlerinin anne-baba, toplum ve okul arasındaki ilişkileri ile ilgili algılarının *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* öğretmen ve okul yöneticilerinden daha yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 39

*'Güvenlik, Düzenlilik' Alt Boyutunun Okul Kademesine Göre Dağılımı*

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>Ortalamaların Farkı</b>	<b>p</b>
<b>Okul Öncesi</b>	İlkokul	0,54*	0,038
	Ortaokul	0,71*	0,001
	Lise	0,65*	0,006

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*'Güvenlik, Düzenlilik'* alt boyutunda, *'Okul Öncesi'* ile *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* kademeleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık vardır ( $p < 0,05$ ). *'Okul Öncesi'* öğretmen ve okul yöneticilerinin güvenlik ve düzenlilik algıları, *'İlkokul'*, *'Ortaokul'* ve *'Lise'* öğretmen ve okul yöneticilerinden daha yüksek seviyededir.

**3.4.2.4. Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin mezun olunan okul değişkenine göre elde edilen bulgular.** Mezun oldukları okul türü değişkenine göre öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi görüşlerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Mezun olunan okul değişkeni 'Öğretmen Okulu, Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Fakültesi, Lisansüstü eğitim (YL/DR) ve Diğer' olmak üzere beş gruptan oluşmaktadır.

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri olan ‘Okul iklimi algısının oluşmasında mezun olunan okul değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?’ sorusuna yönelik elde edilen veriler Tablo 40’ta verildiği gibidir.

Tablo 40

*Okul İklimi Ölçeğinin Mezuniyete Göre Dağılımı*

<b>Faktörler</b>		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>f</b>	<b>p</b>
Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği	Gruplar Arası	0,227	3	0,07	0,10	0,958
	Gruplar İçi	290,597	400	0,72		
	Toplam	290,824	403			
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Gruplar Arası	2,315	3	0,77	0,96	0,409
	Gruplar İçi	319,602	400	0,79		
	Toplam	321,917	403			
İdare İlişkisi	Gruplar Arası	2,511	3	0,83	1,35	0,257
	Gruplar İçi	247,520	400	0,61		
	Toplam	250,031	403			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Gruplar Arası	0,172	3	0,05	0,04	0,988
	Gruplar İçi	531,691	400	1,32		
	Toplam	531,862	403			
Öğrenciler Arası İlişkiler	Gruplar Arası	1,029	3	0,34	0,37	0,768
	Gruplar İçi	362,461	400	0,90		
	Toplam	363,490	403			
Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler	Gruplar Arası	0,134	3	0,04	0,41	0,989
	Gruplar İçi	436,655	400	1,09		
	Toplam	436,789	403			
Güvenlik, Düzenlilik	Gruplar Arası	1,021	3	0,34	0,35	0,782
	Gruplar İçi	378,844	400	0,94		
	Toplam	379,865	403			

\* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Okul iklimi algısının mezun olunan okula göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Tablo 40’ta incelenmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, mezun oldukları okul türü bakımından ‘Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’ tamamı değerlendirildiğinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [ $F_{(403-3)} = 0,10, p > 0,05$ ].

Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları tek tek ele alındığında ise ‘Öğrenci-Öğretmen İlişkisi’, ‘İdare İlişkisi Öğrencilerin Davranışsal Değerleri’, ‘Öğrenciler Arası İlişkiler’, ‘Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler’ ve ‘Güvenlik, Düzenlilik’ faktörlerinde de öğretmen ve okul yöneticilerinin mezuniyet durumlarının okul iklimi algıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

### 3.5. Okul İkliminin Öğretmen Performansına Etkisine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde etkisinin olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. ‘Okul iklimi öğretmen performansını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?’ araştırma sorusuyla ilgili elde edilen verileri çözümlmek için Pearson Korelasyon Katsayısı ve regresyon istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

**3.5.1. Okul ikliminin öğretmen performansı ile ilişkisine yönelik pearson korelasyon katsayısı analizi.** Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan bir yöntemdir (Kalaycı, 2009). Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değer alır.  $r = -1$  tam negatif bir doğrusal ilişkiyi;  $r = +1$  tam pozitif bir doğrusal ilişkiyi;  $r = 0$  ise ilişkinin olmadığını ifade eder (Kul, 2016).

+1 ile -1 arasındaki değerlerin yorumu ise şu şekilde yapılır (Kalaycı, 2009):

<u>r</u>	<u>İlişki</u>
0,00 - 0,25	Çok Zayıf
0,26 – 0,49	Zayıf
0,50 – 0,69	Orta
0,70 – 0,89	Yüksek
0,90 – 1,00	Çok Yüksek

Okul ikliminin öğretmen performansını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde etkileyip etkilemediğini incelemek için öncelikle performans ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 41

*Performans Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının İlişkisi*

	<b>Performans</b> (r)	<b>I.</b> <b>Boyut</b> (r)	<b>Ia.</b> <b>Boyut</b> (r)	<b>Ib.</b> <b>Boyut</b> (r)	<b>II.</b> <b>Boyut</b> (r)	<b>III.</b> <b>Boyut</b> (r)	<b>IV.</b> <b>Boyut</b> (r)	<b>V.</b> <b>Boyut</b> (r)	<b>VI.</b> <b>Boyut</b> (r)
<b>Performans</b>	1								
<b>I. Boyut</b>	0,96**	1							
<b>Ia. Boyut</b>	0,91**	0,93**	1						
<b>Ib. Boyut</b>	0,93**	0,97**	0,83**	1					
<b>II. Boyut</b>	0,96**	0,91**	0,87**	0,87**	1				
<b>III. Boyut</b>	0,97**	0,90**	0,85**	0,88**	0,92**	1			
<b>IV. Boyut</b>	0,95**	0,92**	0,88**	0,89**	0,91**	0,90**	1		
<b>V. Boyut</b>	0,88**	0,82**	0,81**	0,76**	0,83**	0,84**	0,80**	1	
<b>VI. Boyut</b>	0,93**	0,89**	0,84**	0,86**	0,87**	0,90**	0,86**	0,86**	1

\*\* = Korelasyon değeri 0,01 değerinde anlamlıdır.

Performans: Performans Değerlendirme Ölçeği; I. Boyut: Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme; Ia. Boyut: Mesleki Gelişimleri Takip Etme; Ib. Öğrencilerine Değer Verme; II. Boyut: Öğrenme Ortamını Düzenleme; III. Boyut: Sınıf İçi Etkileşim; IV. Boyut: Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama; V. Boyut: Çevreyle Etkileşim İçinde Olma; VI. Boyut: Rol Model Olma.

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ile I. Boyut '*Mesleki Gelişim Ve Öğrenciye Değer Verme*', 'Ia. *Mesleki Gelişimleri Takip Etme*', II. Boyut '*Öğrenme Ortamını Düzenleme*', III. Boyut '*Sınıf İçi Etkileşim*', IV. Boyut '*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*' ve IV. Boyut olan '*Rol Model Olma*' arasında çok yüksek düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki vardır ( $r = 0,90 - 1,00$ ). Bu bağlamda

'*Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme*' alt boyutundaki bir birimlik artış öğretmen performansını %96,

*'Ia. Mesleki Gelişmeleri Takip Etme'* alt boyutundaki bir birimlik artış öğretmen performansını %91,

*'Ib. Öğrencilerine Değer Verme'* alt boyutundaki bir birimlik artış öğretmen performansını %93,

*'Öğrenme Ortamını Düzenleme'* alt boyutundaki bir birimlik artış öğretmen performansını %96,

*'Sınıf İçi Etkileşim'* alt boyutundaki bir birimlik artış öğretmen performansını %97,

*'Öğrencilerin Gelişmelerine Katkı Sağlama'* alt boyutundaki bir birimlik artış öğretmen performansını %95,

*'Rol Model Olma'* alt boyutundaki bir birimlik artış ise öğretmen performansındaki değişimi % 93 oranında açıkladığı görülmektedir.

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin V. Alt Boyutu olan *'Çevreyle Etkileşim İçinde Olma'* ise, diğer alt boyutlardan daha düşük olarak %88'lik bir oran ile öğretmen performansındaki değişimleri açıklayabilmektedir.



Tablo 42

*Okul İklimi ile Öğretmen Performansının İlişkisi*

	<b>Performans (r)</b>	<b>I. Boyut (r)</b>	<b>Ia. Boyut (r)</b>	<b>Ib. Boyut (r)</b>	<b>II. Boyut (r)</b>	<b>III. Boyut (r)</b>	<b>IV. Boyut (r)</b>	<b>V. Boyut (r)</b>	<b>VI. Boyut (r)</b>
Okul İklimi	0,53**	0,50**	0,47**	0,48**	0,50**	0,52**	0,49**	0,51**	0,52**
I. Boyut	0,56**	0,53**	0,48**	0,52**	0,54**	0,56**	0,53**	0,50**	0,54**
II. Boyut	0,95**	0,90**	0,90**	0,84**	0,94**	0,90**	0,92**	0,82**	0,89**
III. Boyut	0,36**	0,33**	0,32**	0,31**	0,33**	0,34**	0,32**	0,38**	0,36**
IV. Boyut	0,40**	0,37**	0,36**	0,35**	0,37**	0,39**	0,37**	0,41**	0,40**
V. Boyut	0,33**	0,30**	0,32**	0,27**	0,30**	0,32**	0,29**	0,37**	0,35**
VI. Boyut	0,40**	0,36**	0,35**	0,34**	0,37**	0,39**	0,38**	0,40**	0,40**

\*\* = Korelasyon değeri 0,01 değeriinde anlamlıdır.

Performans: Performans Değerlendirme Ölçeği; I. Boyut: Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme; Ia. Boyut: Mesleki Gelişmeleri Takip Etme; Ib. Boyut: Öğrencilerine Değer Verme; II. Boyut: Öğrenme Ortamını Düzenleme; III. Boyut: Sınıf İçi Etkileşim; IV. Boyut: Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama; V. Boyut: Çevreyle Etkileşim İçinde Olma; VI. Boyut: Rol Model Olma.

Okul İklimi: Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği; I. Boyut: Öğrenci-Öğretmen İlişkisi; II. Boyut: İdare İlişkisi; III. Boyut: Öğrencilerin Davranışsal Değerleri; IV. Boyut: Öğrenciler Arası İlişkiler; V. Boyut: Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler; VI. Boyut: Güvenlik, Düzenlilik.

Okul İkliminin, öğretmen performansı ile ilişkisi incelendiğinde her iki değişken ve alt boyutları arasında anlamlı ve olumlu ilişkinin olduğu görülmektedir. Okul iklimi ile öğretmen performansı arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ( $r = 0,53$ ). Genel anlamda okul ikliminde oluşan bir birimlik değişim öğretmen performansını %53 oranında etkilemektedir. Öğretmen performansındaki değişimlerin %53 oranında okul ikliminden kaynaklandığı söylenebilir.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının performans ile olan ilişki incelendiğinde ise; II. Boyut olan '*İdare İlişkisi*', performans ölçeğinin geneli ve altı alt boyutu ile de yüksek düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi ölçeğinin '*İdare İlişkisi*' alt boyutu; I. Boyut '*Mesleki Gelişim Ve Öğrenciye Değer Verme*', 'Ia. Mesleki Gelişmeleri Takip Etme', II. Boyut '*Öğrenme Ortamını Düzenleme*', III. Boyut '*Sınıf İçi*

*Etkileşim*', ve IV. Boyut '*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*' ile çok yüksek düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki oluşturmuştur. Okul ikliminin '*İdare İlişkisi*' alt boyutu; '*Ib. Öğrencilerine Değer Verme*', V. Boyut '*Çevreyle Etkileşim İçinde Olma*' ve IV. Boyut olan '*Rol Model Olma*' ile ise yüksek düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki içindedir.

Okul ikliminin alt boyutlarından; III. Boyut '*Öğrencilerin Davranışsal Değerleri*', IV. Boyut '*Öğrenciler Arası İlişkiler*', V. Boyut '*Anne-Baba Toplum Ve Okul Arası İlişkiler*' ve VI. Boyutun '*Güvenlik, Düzenlilik*' öğretmen performans değerlendirme ölçeği ve altı alt boyutu ile ilişkisi zayıf düzeyde, anlamlı ve pozitifdir. Okul ikliminin I. Boyutunun '*Öğrenci-Öğretmen İlişkisi*', öğretmen performans değerlendirme ölçeği ve altı alt boyutu ile orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğu söylenebilir.

**3.5.2. Okul ikliminin öğretmen performansına etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi.** Basit Doğrusal Regresyon Analizi; bağımsız değişkendeki bir birimlik değişimin, bağımlı değişkendeki yaratacağı ortalama değişimi gösterir. Bir bağımlı değişken ile bir ya da birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin matematiksel eşitlikler ile açıklanmasıdır (Kalaycı, 2009).

Tablo 43

*Okul İkliminin Öğretmen Performansına Etkisi Regresyon Modeli*

<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>
0,91	577,658	0,000*

Yordayıcılar: Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği; I. Boyut: Öğrenci-Öğretmen İlişkisi; II. Boyut: İdare İlişkisi; III. Boyut; Öğrencilerin Davranışsal Değerleri; IV. Boyut: Öğrenciler Arası İlişkiler; V. Boyut: Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler; VI. Boyut: Güvenlik, Düzenlilik.

Bağımlı değişken: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği.

Tablo 43 incelendiğinde okul ikliminin öğretmen performansını yordadığı görülmektedir. Okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin hesaplanan p

değeri;  $p_{(0,000)} < 0,05$  olduğu için oluşturulan bu model istatistiksel açıdan anlamlıdır. Öğretmenlerin performanslarındaki değişim %91 oranında okul iklimi ile açıklanabilmektedir. Başka bir ifadeyle okul iklimi öğretmenlerin performanslarını %91 oranında etkilemektedir.

Tablo 44

*Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmen Performansına Etkisi*

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İklim1	0,32	0,070	0,086	1,533	0,126
İklim2	0,90	0,825	0,899	50,556	0,000*
İklim3	0,13	0,007	0,010	0,295	0,768
İklim4	0,16	0,016	0,021	0,557	0,578
İklim5	0,11	-0,033	-0,048	-1,452	0,147
İklim6	0,16	0,015	0,020	0,636	0,525

Okul İklimi: Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin I. Boyutu: Öğrenci-Öğretmen İlişkisi; II. Boyutu: İdare İlişkisi; III. Boyutu: Öğrencilerin Davranışsal Değerleri; IV. Boyutu: Öğrenciler Arası İlişkiler; V. Boyutu: Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler; VI. Boyutu: Güvenlik, Düzenlilik.

Okul ikliminin performans üzerindeki etkisi incelediğinde, anlamlı etkiyi okul iklimi ölçeğinin II. Boyutu olan '*İdare İlişkisi*' nin oluşturduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin diğer beş boyutu incelendiğinde ise bu boyutların öğretmen performansı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin II. Boyutu olan '*İdare İlişkisi*' ile öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin altı alt boyutu arasındaki etki aşağıda incelendiği gibidir:

Tablo 45

*‘İdare İlişkisi’ Alt Boyutunun Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Etkisi*

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>f</b>	<b>p</b>
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	0,83	0,81	0,866	34,965	271,583	0,000*
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	0,82	0,94	0,909	42,932	1843,146	0,000*
1b) Öğrencilerine Değer Verme	0,71	0,80	0,847	31,346	982,554	0,000*
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	0,89	0,90	0,945	56,827	3229,253	0,000*
3) Sınıf İçi Etkileşim	0,82	0,86	0,907	42,472	1803,837	0,000*
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	0,85	0,88	0,926	48,429	2345,320	0,000*
5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	0,68	0,90	0,826	28,895	834,923	0,000*
6) Rol Model Olma	0,79	0,84	0,892	38,779	1503,825	0,000*

Yordayıcı: Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin II. Alt Boyutu İdare İlişkisi.

Bağımlı değişkenler: Performans Değerlendirme Ölçeğinin I. Boyutu: Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme; Ia. Boyutu: Mesleki Gelişmeleri Takip Etme; Ib.Boyutu: Öğrencilerine Değer Verme; II. Boyutu: Öğrenme Ortamını Düzenleme; III. Boyutu: Sınıf İçi Etkileşim; IV. Boyutu: Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama; V. Boyutu: Çevreyle Etkileşim İçinde Olma; VI. Boyutu: Rol Model Olma.

*‘İdare İlişkisi’* alt boyutu, öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin tüm alt boyutları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki yaratmaktadır ( $p_{(0,000)} < 0,05$ ). *‘İdare İlişkisi’* alt boyutunun; öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenciye değer verme ile ilgili performanslarındaki değişimi % 83, mesleki gelişmeleri takip etme düzeyindeki algılarını %

82, öğrencilerine değer verme sürecini % 71, öğrenme ortamlarında yapılan düzenlemeleri % 89, sınıf içi etkileşimi % 82, öğrencilerinin gelişimlerine katkı sağlama ile ilgili performans düzeylerini % 85, çevreyle etkileşim içinde olmayı % 68 ve rol model olma ile ilgili performanslarını %79 oranında açıkladığı tespit edilmiştir.

### **3.6. Öğretmen Performans Değerlendirilme Süreci İle İlgili Akademisyenlerle Yapılan Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular**

Öğretmen performansının değerlendirilmesinde sürece dâhil edilmesi gereken kriterler akademisyenlerin bakış açıları ile bu alt başlık altında ele alınmıştır. Alanında uzman akademisyenler ile yapılan görüşmelerde *‘Başarılı bir öğretilerde bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler nelerdir?’* sorusuna yönelik olarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Akademisyenlerin görüşleri genel olarak incelediğinde *‘Alan Bilgisi’*, *‘Amaçlara uygun olarak planlı olmalı’* ve *‘İnsancıl olmalı’* ana başlıkları altında görüşlerin toplandığı tespit edilmiştir. Akademisyenlerin *‘Alan Bilgisi’* ile ilgili görüşleri; öğretmenlerin alanlarında uzman kişiler olarak, öğretim yöntem ve tekniklerini çalıştıkları grubun seviyesine uygun olarak seçebilmeleri çerçevesinde toplanmaktadır.

A1 kodlu akademisyen; Öğretmenler alanlarında uzman kişiler olarak, öğretim ve öğrenim sürecine hâkim olmalıdırlar. Birlikte çalıştıkları yaş grupları, öğrencilerin ilgi ve düzeylerine yönelik olarak dersin amacı ve süreci ile ölçme araçlarını düzenleyebilmelidir.

A3 ise; Öğretmenlerin alanları ile ilgili konu eksiklerinin olmaması beklenmektedir. Çalıştığı grubu tanıyıp özelliklerini bilerek gruba uygun ders planı hazırlayabilmeli ve öğretim tekniklerini kullanabilmelidir.

Akademisyenlerin '*Amaçlara uygun olarak planlı olmalı*' alt başlığı ile ilgili bazı görüşleri ise şöyledir:

A1; Öğretmen sınıfının ve alanın hakimi olarak hangi konu ne zaman işlenmeli, ne zaman ve hangi ölçme aracı ile ölçme yapılmalı? gibi durumların planlayıcısı olmalıdır.

A2 kodlu akademisyen ise;

Öğrencilerini güçlü ve zayıf yönleri ile tanıyarak veriyi öğrencileri için anlamlı bir hale getirmelidir. Öğrencilerinin değerleri ve kültürlerinin getirdikleri çerçevesinde hedefler doğrultusunda ölçümler yapabilmelidir. Hedef doğrultusunda öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tekrar analiz ederek, öğrenci farkındalığını artırmak için tekrar planlama yapabilmelidir.

'*Alan Bilgisi*' alt başlığı altında;

A4 kodlu akademisyen teknolojinin kullanımı ve her öğrenciye hitap edecek özellikler de ders içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiğini şu sözleri ile vurgulamıştır:

Öğretmenler, öğrencilerinin ilgi ve dikkatlerini toplayabilmek için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmelidir. Çağımızın gençleri vakitlerinin büyük bir kısmını tablet, cep telefonu, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle ilgilenerek geçirmektedir. Bu öğrenci profiliyle çalışan öğretmenlerin derslerde sadece kitaba bağlı kalmaları öğrencilerin beklentilerini karşılayamaz. Görsel, işitsel ve dokunsal alanların hepsine hitap etmeyi hedeflemeli, interneti etkin bir şekilde kullanmalıdır.

A3 kodlu akademisyen '*Alan Bilgisi*' alt başlığında öğretmenlerin sınıf yönetimi ve iletişim becerileri üzerinde diğer akademisyenlerden daha fazla vurgu yapmıştır.

Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenler öğrenciler ile iyi iletişime dayalı bir ortamı oluşturmak için öğrencilerini yakından tanımalıdır. Ceza ve korkunun hakim olduğu bir sınıf ortamındansa, karşılıklı güven ve saygının ön planda olduğu bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Öğrencilerinin kendilerine olan güvenin gelişmesi ve birbirlerine olan saygılarını artırabilmek adına öğretmenler yeniliklere açık olmalıdır. Farklı yapılarıdaki öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak sınıf içinde her öğrencinin kendini ortaya koyabileceği durumlar yaratabilmelidir. Öz değerlendirme, öğrencilerinin birbirlerini değerlendirmesi, portfolyo dosyaları, grup çalışmaları gibi farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılıyor olması bile sınıf yönetiminde farklılık yaratabilmektedir. Mesleki olarak başarılı olan bir öğretmen iyi bir sınıf ortamı oluşturabilmek için öğrencilerinin ihtiyaçları ile doğru orantılı olarak doğru tekniği seçebilen öğretmendir.

Araştırmaya katılan tüm akademisyenlerin vurgu yaptıkları alt başlık ise ‘İnsancıl Olmalı’dır. Katılımcılara göre öğretmenlerin mesleki olarak başarılı bir öğretmen olarak nitelendirilebilmesinde en belirgin özellikler, öğrencilerine şefkatle yaklaşabilmesidir.

A1 kodlu akademisyen hoşgörülü yaklaşımın önemine şu şekilde vurgu yapmıştır:

Öğretmenler öğrencilerine ilgi ile yaklaşmalıdır. Öğretmenlik çiçek bakımı gibidir. Çiçeklerin özelliklerine su, ışık ve bulunması gereken ortam gibi ihtiyaçları da birbirinden farklıysa öğrenciler için de aynı şey geçerlidir. Öğrencilerin olgunlaşma sürecinde onlarla gün içerisinde uzun süre vakit geçiren öğretmenlerin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi azımsanamayacak kadar fazladır.

## Bölüm IV

Bu bölümde çalışmanın sonuçları ile elde edilen sonuçlara yönelik olarak tartışma ve öneriler yer almaktadır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, istatistiksel analizler ile elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar, sonuçlara yönelik tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 4.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışma ile çoklu veri kaynakları ile öğretmenlerin performans kriterlerinin belirlenmesi ve okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Merkez ilçede görev yapmakta olan öğretmen, okul yöneticileri ve öğrenciler oluşturmaktadır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda açıklandığı gibidir:

*‘Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere göre öğretmenlerin mesleki performanslarını değerlendirme sürecinde yer alması gereken kriterler neler olmalıdır?’* alt problemi başlığı altında okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler için önemli olan performans değerlendirme kriterleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda okul yöneticileri, evrak hazırlama, okul işleyişinin kolaylığını sağlama gibi unsurları; öğretmenler, sınıf içi etkililiğinin artırılmasına yönelik kriterleri; öğrenciler için ise iletişim unsurlarının öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken kriterler olarak belirtmişlerdir.

MEB tarafından yayınlanan *‘Öğretmen Strateji Belgesi’* (2017) ile öğretmenlerin dört yılda bir alan bilgisi ve mesleki yeterliliklerden sınava tabi tutulacakları belirtilmektedir. Bu sınav ile öğretmenlerin eksik yönlerinin tespit edilerek mesleki gelişimlerine katkı sağlanacaktır. Sınavın sonucunda elde edilen puan ile öğretmenler farklı hizmet içi programlarına yönlendirileceklerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki performanslarını değerlendirme sürecinde yer alması kriterlerin arasında *‘Alan Bilgisi’* sonucuna varılmamıştır.



Bakanlığın yürüttüğü çalışmadan farklı olarak öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilere göre öğretmen performansını belirlemede ‘Alan Bilgisi’nden daha önemli ögeler bulunmaktadır. Bilginin giderek daha kolay ulaşılabildiği günümüzde öğretmen, okul yöneticileri ve öğrenciler doğru iletişim ile sınıf içinde etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına daha yüksek oranda önem vermektedir.

Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerde elde edilen cevaplar uzman görüşüne sunulup içerik analizi yapıldıktan sonra faktör analizi ile 39 madde ve altı alt boyuttan oluşan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan performans değerlendirme ölçeği; ‘Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme’, ‘1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme’, ‘1b) Öğrencilerine Değer Verme’, ‘Öğrenme Ortamını Düzenleme’, ‘Sınıf İçi Etkileşim’, ‘Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama’, ‘Çevreyle Etkileşim içinde Olma’, ‘Rol Model Olma’ alt boyutlarından oluşmaktadır.

MEB EARGED (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çağdaş öğretmenin nitelikleri üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada, öğrencilerin gelişimi, öğretimi planlama, bilgi iletişim teknolojileri becerilerine sahip olma, sınıf içi etkinlikler, mesleki gelişim ile sosyal ve çevresel boyutların önemi vurgulanmıştır. Oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ile EARGED tarafından gerçekleştirilen çalışmanın boyutları benzerlik göstermektedir. Bu çalışma ile oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ nin altı alt boyutundan, ‘Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme’, ‘Sınıf İçi Etkileşim’, ‘Öğrenme Ortamını Düzenleme’, ‘Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama’ ve ‘Çevreyle Etkileşim içinde Olma’ boyutlarının benzeştiği gözlemlenmektedir. EARGED tarafından gerçekleştirilen çalışmanın ‘Rol Model Olma’ boyutu ile farklılaştığı gözlemlenmektedir. Bu araştırmada alt boyut olarak ‘Rol Model Olma’ ön plana çıkarken EARGED tarafından gerçekleştirilen çalışmada ‘Bilgi İletişim Teknolojileri Becerilerine Sahip Olma’ üzerinde

durulmuştur. EARGED (1999) tarafından yürütülen çalışmada, bilgi iletişim teknolojileri becerilerine sahip olmanın ön plana çıkmasının sebebi VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1989) ile alınan kararlar olarak görülmektedir. VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda bilgisayar destekli öğretimin yaygınlaştırılması için gerekli tedbirlerin alınması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda 396 okula 6500 bilgisayar alınarak 5000 öğretmen ile bilgisayar ve ders yazılımları konusunda eğitimler gerçekleştirilmiştir (Çeliköz, 1997). Toplumların gelişimi ile eğitim sisteminin çağa ayak uydurma çabaları öğretmenlik mesleğinin farklı yönlerini ön plana çıkarmaktadır. 1999 yılında gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin yeni uygulamaya konulan yöntemlere hâkim olarak, bilgisayarı derslerinde kullanabiliyor olabilmesi önemli bir ayırım oluştururken milenyum çağında bilgisayarın ve teknolojinin öğretmenlerce kullanılabilir olması ayırım yaratmaktan çok olması gereken bir özelliğe dönüşmüştür. Bu sebeple gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri becerilerine sahip olma özelliğinden 'Rol Model Olma' faktörü ön plana çıkmıştır. Öğrenci merkezli eğitim sisteminde, öğretmenlerin bilgi aktarmasından çok öğrencilere bilgiyi nasıl işleyeceklerini aktarması beklenmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle bilgiye ulaşmadaki kolaylıklar, doğru bilgiye erişim ve edinilen bilgiyi doğru şekilde kullanmanın önemini arttırmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin 'Rol Model Olma' yönü bu araştırmada ön plana çıkmaktadır. Oğuz (2006) tarafından yürütülen çalışmada yöneticilerin hangi performans ölçütlerine göre değerlendirileceği öğretmen, müfettiş ve yöneticilerin bakış açılarına göre incelenmiştir. Öğretmen, müfettiş ve yöneticilere göre performans değerlendirme ölçütlerinin öncelik sırasının farklılaştığı görülmüştür. Performans değerlendirme ölçütü olarak öğretmenler ilk sırada yöneticilerin okul personeli ve veliler ile dinlemeye dayalı sağlıklı bir iletişimin yer almasını istemişlerdir. Yöneticiler ise ilk sırada, eğitim- öğretim ile ilgili gelişmeleri takip etme ve yönetsel süreçler ile ilgili ölçütlere yer verilmesini vurgulamışlardır. Müfettişler ise, ilk olarak okulu eğitim-öğretime hazır hale getirme, ikinci

sırada eğitim-öğretim ile ilgili gelişmeleri izleme, üçüncü sırada ise ders araç ve gereçlerinin verimli bir şekilde kullanılmasını sağlama ölçütlerinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışma ile performans değerlendirme kriterleri arasında, okul çalışanları arasında sağlıklı bir iletişim, eğitim- öğretim ile ilgili gelişmelerin takibi, okulun eğitim-öğretime hazır hale getirilmesi ile ders araç ve gereçlerinin verimli bir şekilde kullanılması ile ilgili değerlendirme ölçütlerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ oluştururken alanında uzman akademisyenler ile görüşmeler yaparak öğretmen ve yöneticilere yöneltilen ‘*Başarılı bir öğretmende bulunması gereken mesleki ve kişisel özellikler nelerdir?*’ sorusu yöneltilmiştir. Bu yolla öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir parçası olacak öğretmenler ile bu alanda uzman kişilerin görüşlerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Alanında uzman 4 akademisyen ile yapılan görüşmelerde, akademisyenlerin öğretmenlerin ‘*Alan Bilgisi*’, ‘*Amaçlara uygun olarak planlı olmalı*’ ve ‘*İnsancıl olmalı*’ başlıklarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmen ve yöneticilerden alınan cevaplara göre ise performans değerlendirme ölçeğinde; ‘*Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme*’, ‘*1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme*’, ‘*1b) Öğrencilerine Değer Verme*’, ‘*Öğrenme Ortamını Düzenleme*’, ‘*Sınıf İçi Etkileşim*’, ‘*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*’, ‘*Çevreyle Etkileşim içinde Olma*’, ‘*Rol Model Olma*’ alt boyutları ön plana çıkmaktadır. 2009 yılında Türk Eğitim Derneği tarafından yürütülen ‘Öğretmen Yeterlilikleri’ araştırmasında, öğretmen mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinin bilgi, değer ve tutumlar ile performans göstergeleri alt başlıkları altında ele alınması sonucuna varılmıştır. Bilgi alt başlığında öğretmenlerin alan bilgilerinin, tutum ve değerler alt başlığında branş farkı gözetmeksizin tüm öğretmenlerin sahip olması gereken toplumsal değerlerin, performans göstergesi alt başlığında ise öğretmenlerin mesleklerini gerektiği gibi yapabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, değer ve tutumların istenilen somut davranışlara, eylemelere ya da

becerilere dönüştürebilmelerinin değerlendirilmesi önerilmektedir. Alanında uzman akademisyenler ile yapılan görüşmeler ile elde edilen bulgular Türk Eğitim Derneği tarafından araştırmanın bulguları ile benzeşmektedir. Fakat bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen nicel araştırmanın sonuçları ise nitel araştırmadan daha detaylı ve kapsamlı olması yönüyle farklılaşmaktadır.

*'Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere göre öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken çoklu veri kaynakları kim ya da kimlerden oluşmalıdır?'* alt problemine ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin, mesleki performanslarının kimler tarafından değerlendirilmesini bekledikleri ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenler değerlendirme sürecinde, kendi çalışmalarını ve gelişim süreçlerini en iyi bilen ve planlayan kişiler olduklarını vurgulayarak öz değerlendirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra ise kendi önerileri ile oluşturdukları 'Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi' çoklu veri kaynağı ile objektif bir değerlendirmenin yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme, tek kişinin değerlendirme yapmasından kaynaklanan hataları en aza indiren çağdaş bir denetim sürecidir (Aytaç, 2003). Öğretmenler, müfettiş veya okul müdürü gibi tek kişi tarafından sınırlı sürede gerçekleştirilen geleneksel denetim modelleri yerine çağdaş değerlendirme süreçleri ile değerlendirilmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Gözütok (2000) öğretmenlik mesleği için en ideal değerlendirme yönteminin 'öz değerlendirme' olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kendilerini objektif bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri ile elde edilen sonuçların çalışma hayatına aktarımı, dışarıdan gelen değerlendirmelerden daha etkili ve mesleki gelişime katkı sağlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Turgut (2005), öz değerlendirmenin objektif bir bakış açısı olarak çoklu veri kaynakları ile yapılan değerlendirme sürecinde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, diğer veri kaynaklarından farklı olarak kişilerin kendilerine daha düşük puanlar ile değerlendirdikleri

sonucuna ulaşmıştır. London ve Smither (1995) ise öz değerlendirmeyi, kişinin kendi performansına yönelik bakış açısı ile yöneticileri, meslektaşları veya astları gibi diğer değerlendiricilerin ile performansı değerlendirme sonucu arasındaki farkın, kişide değişim ve gelişim için motivasyon kaynağı olabileceği belirtmiştir. Uyargil (1994) ise yaptığı araştırmasında, yöneticilerin başarılı olarak değerlendirdiği işgörenlerin kendilerini amirlerinin yaptığı değerlendirmelerden daha düşük puanla değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin öz değerlendirme sürecinde objektif olmaya çalışarak, kendilerine yüksek puan vermekten kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir. Alay (2006) öğretmen performansı ile ilgili yaptığı araştırmasında değerlendirmelerin okul müdürleri ve müfettişler ile sınırlı kalmasındansa öğrencilerin ve zümre öğretmenlerinin sürece dahil edilmesini ancak velilerin ise değerlendirme sürecinin dışında tutulmasının gerektiğini vurgulamıştır. Oğuz (2006), “Okul yöneticilerinin performanslarını kim değerlendirmesi gerekir?” isimli araştırmasında okul ile ilişkisi olan her kesimin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi istendiğini tespit etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin tek taraflı bir denetim sistemi yerine okul müdürü, müdür yardımcısı, maarif müfettişi, öğretmen, öğrenci, okul çalışanı ve velilerden oluşan çok yönlü bir değerlendirmeden yana oldukları vurgulanmıştır. Okul paydaşları, performans değerlendirme sürecinin çıktılarından etkilenen ve okulun performansını etkileyen öğelerdir. Tüm paydaşların okula katkısı bulunmakta fakat bu katkı her paydaşta farklı düzeyde görülmektedir. Etkili bir performans değerlendirme sistemi için paydaşların okula olan katkılarını bilmek önemlidir. Çoklu veri kaynaklarının, performans değerlendirme sürecinde etki oranlarını belirlemek okulun performans düzeyinin doğru bir şekilde saptanmasına katkı sağlar (Lusthaus, Adrien, Anderson ve Carden, 1999). Sümer ve Bilgiç (2006) tarafından yapılan araştırmada, işgöreni değerlendirecek olan değerlendirici gruplar incelenmiştir. Yönetici - üst yönetici değerlendirmeleri veri kaynağı en yüksek korelasyon sonucunu alırken, öz değerlendirme- üst yönetici değerlendirmeleri ile

çalışma arkadaşları ve ast değerlendirmeleri en düşük korelasyon sonucunu almıştır. Aygün (2008), çalışmasında ise performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken veri kaynaklarını sırası ile okul müdürü, öğrenciler, öz değerlendirme, müfettiş, zümre öğretmenleri ve en son sırada ise veliler olarak belirtmiştir. Öz değerlendirmenin öğretmenlerin dış gözlem ve denetimsel sistemlerden uzaklaşmak için bir yol sağladı söylene de MEB tarafından yayınlanan '*Öğretmen Strateji Belgesi*' (2017) ile okul müdürü, zümre öğretmenleri, öğrenci, veli gibi okul paydaşlarının da yer aldığı çoklu veri kaynaklarına dayanan bir performans değerlendirme sisteminin gerekliliğine ve uygulamaya geçilmesi için gerekli çalışmaların yürütülmesine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin kendilerini objektif bir bakış açısıyla değerlendirdikleri bir okul ortamının okulun hedeflerine ulaşmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan öz değerlendirmenin gerçekçi olması ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkı sağlayabilmesi için olumlu bir okul ikliminin hâkim olması beklenmektedir. Olumlu bir okul iklimine sahip ve öğrenen okul işlerliğini kazanan okullarda öğretmenler okula ve öğrencilerine daha fazla katkı sağlayabilmek için objektif bir bakış açısıyla öz değerlendirme sürecini yürütebilirler. Alanyazındaki çalışmalar ile karşılaştırıldığında bu araştırma ile öğretmen ve yöneticilerin oluşturdukları '*Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi*' çoklu veri kaynağı ile benzerlik göstermektedir.

Performansı yüksek ve etkili öğretmenlerde bulunması öngörülen özellikler mesleki ve kişisel özellikler iki başlık altında toplanmıştır. Etkili ve performans düzeyi yüksek olan öğretmenlerde öngörülen kişisel özellikler arasında gelişime ve yeniliklere açık olması, bilimsel yönüyle araştırma yaparak sorunları çözebilmesi, var olan durumu daha iyiye taşıması gibi nitelikler yer almaktadır. Bu araştırma ile etkili ve performans düzeyi yüksek olan öğretmenlerde öngörülen bu kişisel özelliklerden yola çıkılarak, öğretmenlerin geleneksel denetim sistemleri ile sınırlı sürede ve bilgi ile gerçekleştirilen değerlendirme

sistemlerini tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Gözütok (2000)'un da çalışma sonuçları arasında belirttiği gibi öğretmenlik mesleğine en uygun değerlendirme sistemi 'Öz değerlendirme' sistemidir. Uyargil (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile öğretmenlerin öz değerlendirme sürecinde, performans notlarını diğer değerlendiricilerden daha düşük vererek kendilerini objektif bir şekilde değerlendirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma ile bilimsel araştırma yöntemlerinin farkında olan, motivasyon düzeyi yüksek, kendi geliştirmeye ve eleştiriye hazır olan öğretmenler için, öğretmenlerin de değerlendirme sürecine dahil olduğu, çağdaş denetim sistemleri ile uzun süreli gözlem ve çoklu veri kaynaklarına dayanan bir performans değerlendirme sisteminin uygun olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, insani hatalardan arındırılarak objektif bir yaklaşımla gerçekleştirilen, çalışma sürecinde uzun süreli ve doğal gözlemlerin kurumun çalışma koşullarını bilen kişilerce yapıldığı çoklu değerlendirme sisteminin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek bir performans değerlendirme sistemi olduğunu ifade etmişlerdir.

*'Öğretmen performans göstergeleri ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performans algılarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?'* alt problemi incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarında anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen ve okul yöneticilerinin performanslarının değerlendiren çalışmalara, erkek öğretmen ve okul yöneticilerinden daha olumlu yaklaştıkları tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde performans değerlendirme sistemiyle ilgili kadınların daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yıldırım (2007), yaptığı çalışmada kadınların iyi eğitilmiş ve donanımlı olmaya erkeklerden daha fazla önem verdiğini tespit etmiştir. Ayrıca Tavas (2016) tarafından polis memurlarının performans yönetimi ve değerlendirme sistemine yönelik bakış açıları incelendiğinde kadınların değerlendirme sürecine erkeklerden daha olumlu baktığı

tespit edilmiştir. Aygün (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, erkeklerin performans değerlendirme sistemine kadınların daha olumlu baktığı tespit edilmiştir. Çetin, Sarıdaş ve Araç (2016) tarafından yürütülen çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmen performansı üzerindeki anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin performans değerlendirme sürecini kadın öğretmenlerden daha olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Sanayileşmenin artması ve toplumsal değişimler ile kadınlar çalışma yaşamında daha aktif hale gelmiş daha bilinçli ve özgür kılınmışlardır. Kadınlar bir yandan iş hayatının her alanında daha aktif bir şekilde yer alırken bir yandan da evdeki sorumluluklarını aksatmadan devam ettirmeye çalışmaktadır (Kocacık ve Gökkaya, 2005). Toplumsal rollerinin getirdiği sorumluluklar ile iş yaşamında daha etkin olmayı hedefleyen kadınların gelişimlerine destek olarak gördükleri performans değerlendirme sistemlerine karşı daha olumlu bir bakış açısı ile yaklaştıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle, kadınların iş hayatında daha başarılı olabilmeleri için performans değerlendirmeyi gelişimsel bir araç olarak gördükleri sonucuna varılabilir.

*‘Öğretmen performans göstergeleri ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performans algılarında kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?’* alt problemi incelendiğinde ise genel olarak kıdem değişkeni istatistiksel açıdan önemli bir fark oluşturmamaktadır. Sadece ölçeğin *‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’* boyutunda *‘5 yıldan az’* kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerinin, *‘11-15 yıllık’* kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerine göre okul çevresindeki etmenleri okul işleyişine daha fazla dâhil ederek aktif bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Kurumdaki işgörenlerin yaşı ve kıdemleri performanslarını ve çalışma biçimlerini etkileyen unsurlardandır. Avder (2007), 25-40 yaş grubundaki işgörenlerin performanslarının daha yüksek olduğunu belirtirken, Baykal ve Altuntaş (2014) 25 yaş ve altındaki öğretmenlerin performansının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Çelik (2006) ise kıdem arttıkça çoklu



kaynaklar ile değerlendirme sistemine yönelik olumlu düşüncelerin geliştiğini belirtmiştir. Güngör ve Görün (2015), devlet okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin performans değerlendirme sistemine yönelik bakış açılarını değerlendirmiştir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde çalışmakta olan okul yöneticilerinin kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit edilmişlerdir. 16 yıldan fazla kıdeme sahip olan okul yöneticileri daha az kıdeme sahip olan okul yöneticilerine nazaran performans değerlendirme kriterlerini daha anlamlı bulmakta ve daha yüksek düzeyde katılım göstermektedirler. İlgili alanyazın incelendiğinde mesleğe yeni başlayan bireylerin daha dinamik ve değişime daha çabuk adapte oldukları tespit edilmiştir (Çimen, 2015). Çetin, Sarıdaş ve Araç (2016) tarafından yürütülen çalışmada da performans değerlendirme süreci ile ilgili olarak 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kıdem yılı düşük olan öğretmenlere göre daha olumlu bir bakış açısı ile yaklaştıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları ilgili alanyazındaki Ayder (2007), Baykal ve Altuntaş (2014) ile uyumluluk gösterirken Çelik (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde kıdemli öğretmenlerin kıdemsiz öğretmenlere göre daha yüksek oranda performans değerlendirme sistemine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum MEB'in uzun yıllar boyunca performans değerlendirme sistemini geliştirip uygulamaya koyamamasından kaynaklanabilir (Güngör ve Görün, 2015).

'5 yıldan az' kıdeme sahip olan öğretmenlerin, performans düzeylerinde farklılıklar oluşmaktadır. İnsanın çalışma dönemi içinde en dinç ve zinde olduğu dönem çalışma yıllarının ilk 3 ile 5 yılı arasında değişmektedir. Bu dönemde öğretmenler, her geçen yıl tecrübe kazanırken bir yanda da araştırma yaparak, yenilikleri takip ederek ve sınıfta yeni öğrenme ve öğretme tekniklerini uygulamaya hevesli olarak daha hızlı gelişim göstermeyi hedeflerler. Bu sebeple de gelişimlerine katkı sağlayan her geri dönütü daha fazla önemser ve mesleki gelişimleri için işe koşmaya çalışırlar. Bu bağlamda da '5 yıldan az' kıdeme sahip

olan öğretmenlerin çevreyle etkileşim içinde olmada diğer kıdemdekilerden farklılaştığı görülmektedir. Sevimli ve İşcan (2005) yaptıkları araştırmanın sonuçları ile bu farklılaşmayı iş hayatına yeni başlayan kişilerin gerçeklikten uzak beklentileri, iş tanımını tam olarak bilmeden başlama veya ekip çalışmasını göz ardı ederek bireysel çalışma şartları oluşturma çabasıyla açıklamaktadır. Sonuç olarak, '5 yıldan az' kıdeme sahip olan öğretmenlerin 'Çevreyle Etkileşim' boyutunda farklılaşması, kıdemi az olan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik, idare ile olumsuz yaşantılar, veliler ile ters düşme, zümreleri ve öğretmenler arkadaşları ile yaşantıları arasında çalışma şevkini kırarak, adım atmaktan vazgeçirecek daha az yaşantılarının olması ile açıklanabilir. Görevde terfiinin gecikmesi, çabalarının karşılığında beklediği takdiri görememe, okuldaki kişilerle yaşanan beklenmedik olumsuzluklar ve okulun çevresinden beklediği desteği görememe gibi durumların kıdem yılıyla birlikte artma ihtimali öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça çevreyle olan etkileşimlerini kesmeye sevk ediyor olabilir.

*'Öğretmen performans göstergeleri ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performans algılarında okul kademesi değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?'* alt probleminin analizi için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul kademesi değişkeninin öğretmenlerin performansları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları incelendiğinde de *'Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme (1a-Mesleki Gelişmeleri Takip Etme, 1b-Öğrencilerine Değer Verme)'*, *'Öğrenme Ortamını Düzenleme'*, *'Sınıf İçi Etkileşim'*, *'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama'*, *'Rol Model Olma'* faktörlerinde öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinde okul kademesi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Aygün (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre ise okul kademesi bazında çoklu veri kaynakları ile yapılan performans değerlendirme sistemi, öğretmenler açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Bu araştırma ile bulunan sonucun konuyla ilgili yapılan araştırmalardan farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul kademelerinin fiziksel ihtiyaçlarının okul yöneticileri

tarafından karşılanabilmesi, farklı branşlar ile çalışan okul yöneticilerinin öğretmenlerinin ders saatlerinin farklılığı ve yoğunluğu, branş dersinin hangi saatte yer aldığı ve hangi dersten sonra yer aldığı gibi durumlar farklı okul kademelerinde çalışan öğretmenlerin mesleki performanslarını etkilediği öngörülmektedir.

'Performans Değerlendirme Ölçeği'nin '*Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme (1a-Mesleki Gelişimleri Takip Etme, 1b-Öğrencilerine Değer Verme)*, '*Öğrenme Ortamını Düzenleme*', '*Sınıf İçi Etkileşim*', '*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*' ve '*Rol Model Olma*' olma boyutlarında okul öncesi kademesi ile diğer kademeler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Okul öncesi öğretmenlik uygulamaları diğer öğretmenlerin uygulamalarından hedefleri, eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrenme faaliyetleri ve değerlendirme süreçleri bakımından farklılaşmaktadır. Okul öncesi eğitimde öğretmenin yaptığı hazırlıkların dışında gün içinde beklenmedik olaylar, birbirinden farklı yönetme süreçleri gerektiren durumlar yaşanmaktadır. Okul öncesi öğretmenin bu durumlara hızlı bir şekilde müdahale edip çözümler bulması için edindiği teorik bilgilerin yanı sıra geçmiş deneyimlerinden, duygularından, kendi öngörülerinden yararlanması ve veli-okul iletişiminin diğer öğretmenlerden daha yüksek oranda olmasına ihtiyaç vardır (Şahin, 2005). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yaş grubunun 3-6 yaş grubu çocuklarından oluşması nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki alandaki yeterliliklerinden çok kişisel özelliklerinin ön plana çıkması gerektirmektedir. Okuma-yazma bilmeyen, okul ile algıları yeni oluşmaya başlayan küçük yaş grupları ile iletişimin sağlıklı kurulabilmesinde en önemli pay okul öncesi öğretmenin kişisel özelliklerindedir (Tunçeli, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde, kişisel ve davranışsal özellikleri ile öğrencilerine rol model olmaları özelliği diğer öğretmenlerden daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden okul öncesi öğretmenleri '*Rol*

*Model Olma*' alt boyutunu daha fazla önemsemekte ve performans göstergesi olarak diğer okul kademelerinde çalışan öğretmenlerden daha fazla ön planda tutmaktadır.

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde alınan eğitim yaşam boyu elde edilen kazanımlarda etkilidir. Çalışmada ele alınan '*İlkokul, Ortaokul ve Lise*' okul kademelerinde çalışan öğretmenlerin, eğitim faaliyetlerine öğretim faaliyetlerinden daha fazla oranda önem verdikleri görülmektedir. '*Okul Öncesi*' kademesinde ise öğrencilerin becerilerini ön plana çıkarma, sosyal ilişkilerini düzenleme, sosyal hayatın kuralları ve düzenlerini fark ettirme üzerine faaliyetler yapılmaktadır. Çalışma yöntemleri diğer branşlardan farklılaşan okul öncesi kademesi performans değerlendirme sürecinde diğer okul kademelerinde çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinden farklılıklar göstermektedir.

*'Öğretmen performans göstergeleri ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performans algılarında mezun olunan okul değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?'* alt problemi incelenmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin mezun oldukları okulların, katılımcıların performans değerlendirme süreci ile ilgili algılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Bu durum, alınan eğitim ile okullarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin örtüşmemesinden kaynaklanabilir. Üniversitelerde alınan eğitimin, özellikle de yüksek lisans ve doktora seviyelerinin, kuramsal temellere dayanması; üniversitedeki eğitimin teorik, devlet okullarında yapılan öğretmenliğin ise pratik olarak net bir şekilde ayrılmasına neden olmaktadır. Arikan (2015) çalışmasında, ilkokullarda İngilizce öğretiminin teorik ve pratik uygulamaları arasındaki farkı ölçmek için araştırmacı olarak Antalya'da bir ilkokulda İngilizce dersleri vererek deneyimlerini bir araya getirmiştir. Bu çalışmasında araştırmacı 'teorik' olarak sahip olduğu İngilizce bilgisinin bir ilkokulda İngilizce dersi anlatmak için yeterli olmadığı sonucuna varmıştır. Öğretmen performans değerlendirme sürecinde okul ikliminin etkisi incelenirken; katılımcılarımızın % 62,3'ü eğitim fakültesi mezunu olarak en yüksek oranı; lisansüstü mezunlarının ise % 21,8 ile ikinci sırada yer almasına rağmen *mezun*

*olunan okul* değişkeni anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin lisans veya lisansüstü aldıkları eğitimleri sürecinde edindikleri bilgileri doğrudan öğretimsel becerilerine yansıtamadıklarının bir göstergesi olabilir. Aygün (2008) ise çalışmasında öğrenim durumu arttıkça öğretmenlerin çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme sistemlerine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdiklerini tespit etmiştir.

Araştırmanın performans değerlendirme boyutu demografik özellikler bakımından incelendiğinde; öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinin *cinsiyet, kıdem ve okul kademesi* değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratırken, *mezun olunan okul* değişkeninin öğretmenlerin algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Soydan (2012) Ankara ili Merkez ilçelerinde gerçekleştirdiği araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine yönelik görüşlerini incelemiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim durumları, kıdem yılları ve görevleri bakımından performans değerlendirme sistemine yönelik bakış açılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, Soydan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarından farklılaşmaktadır.

Hoy ve Miskel (1991), eğitim örgütlerinde görevli olan kişilerin performansının, bireyin kişiliği kadar örgütsel ortam tarafından şekillendirildiğini ifade etmişlerdir. Okul iklimi; okulun kişiliği olarak açıklanmaktadır. Okulda bulunan formal ve informal gruplar okuldaki ilişki yapıları ve yönetsel süreçleri etkiler ve onlardan etkilenir (Baykal, 2007). Okul iklimi; okuldaki tüm bireylerin okulun çalışma ortamı ile ilgili algılarını ifade etmektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Araştırmanın okul ikliminin değerlendirilmesi bölümünde, araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin '*Okul iklimi ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?*' alt problemi incelenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul iklimi algılarının *cinsiyet* değişkeninde genel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Sadece

'Öğrenci-Öğretmen İlişkisi' alt boyutunda kadın öğretmen ve okul yöneticilerinin algıları erkek öğretmen ve okul yöneticilerinden anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri, erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerine daha olumlu bakmaktadır. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri çalıştıklarını okulların öğrenci-öğretmen ilişkilerini daha olumlu değerlendirmektedir. Eğitim sistemin kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerinden öğretim, yönetim ve konu alanı uzmanlığı gibi rolleri başarıyla yürütmeleri beklenmektedir. Bu roller cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak tüm öğretmenler için eşit şartlarda yürütülebilir. Bu sebeple okulun çalışma ortamının tüm öğretmenler için geçerli olduğu düşüncesinden hareketle öğretmenlerin okul iklimi algılarında farklılık yaratacak bir değişken olarak cinsiyeti ele almaya gerek görülmemektedir (Sezgin ve Kılınc, 2011). Aka (2014), 'Okul İklimi ile Öğretmen Öz-yeterliliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri' isimli yüksek lisans tezinde Çanakkale il merkezinde görev yapan lise öğretmenleri ile çalışmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi ile öz-yeterliliğe yönelik görüşlerini cinsiyet, medeni durum, mezun olunan okul türü, kıdem, branş, okullarındaki çalışma yılı ve okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları bakımından incelemiştir. Bu çalışmada, cinsiyet bakımından anlamlı farklılık oluşmuştur. Erkek öğretmenlerin okul iklimini, kadın öğretmenlerden daha olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile Aka (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın cinsiyet değişkeni bakımından sonucu farklılaşmaktadır. Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yürütülen 'Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi' isimli çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleklerine karşı olumlu bir tutum içinde oldukları belirtilmiştir. Bu çalışma ile Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları cinsiyet değişkeni

bakımından benzerlik göstermektedir. Bu durum, çalışma koşulları, saatleri ve çalışma ortamının avantajlarının Türk toplumunun aile yapısı ile birlikte değerlendirilmesiyle öğretmenlik mesleğinin kadınlar için uygun olduğu ve küçük yaşlardan itibaren aileleri tarafından bu mesleğe yönlendirilmelerinin sonucunda erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum geliştirmeleriyle açıklanabilir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Çalışan kadınların aile hayatı ve iş hayatının gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için sarf ettikleri enerji çalışan erkeklerden daha fazladır. Bu sebeple çalışan kadınların, hafta sonu mesaisinin ve ek çalışma süreleri gibi durumlarının kendi tercihlerine bırakıldığı öğretmenlik mesleği kadın çalışanlara diğer mesleklerde çalışan hem cinslerinden daha rahat bir çalışma ortamı sağlamaktadır. Çalışma saatlerinin getirdiği kolaylıklar ile hem çalışan kadın olarak sosyal statülerini devam ettirip hem de aile hayatlarını istediklerini gibi düzenleyebilen kadınlar, mesleklerine ve çalıştıkları okulların iklimine karşı daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşır, erkek öğretmen ve idarecilere göre daha olumlu bir tutum geliştirebilmektedirler. İpek, Aytaç ve Gök (2015) tarafından yürütülen öğretmenlerin örgütsel kültür algılarını inceleyen çalışmada ise cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel kültür algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. bu noktadan hareketle öğretmenlerin okul iklimi ve örgüt kültürü algılarında yüzeysel bir değişken cinsiyetin incelenmesine gerek olmadığı ileri sürülmektedir.

*‘Okul iklimi ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarında kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?’* alt problemi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin çalışma yıllarının okul iklimi algıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları okulları birbiriyle kıyaslamak yerine buldukları çevrenin koşullarına uygun olarak okul iklimini değerlendirmelerinin bir sonucu olarak görülebilir. Schacter (2000) öğretmenlerin kıdem yılının mesleki performansları üzerinde küçük bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Pek çok araştırma iki yıldan

daha az tecrübeye sahip olan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre daha düşük performansa sahip olduklarını belirtse de Darling-Hammond (1999) kıdemle mesleki performansa etkisi ve okul iklimi algılarının 5 yıllık mesleki tecrübeden sonra gözlemlenebileceğini ifade etmiştir.

*‘Okul iklimi ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarında okul kademesi değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?’* alt problemi analiz edilmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarının *okul kademesi* değişkeni açısından anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Her okul kademesinin ihtiyaçları ve çalışma koşulları birbirinden farklılık gösterdiğinden, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayarak ders işleyebilmeleri okul iklimine yönelik algılarında farklılaşmasına yol açmıştır. Okul kademelerinde görevli olan farklı branşlardaki öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarının karşılanabiliyor olması, öğretmenlerin hem okul iklimi algılarını hem de performans değerlendirme süreci ile ilgili olan fikirlerini etkilemektedir. Sözel olan ders öğretmenlerinin okul iklimi algılarının sayısal öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca küçük yaş grupları ile çalışan, çocukların gelişimlerine odaklı olan ve veli ile iletişimleri diğer öğretmenlerden daha fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algıları diğer tüm branşlardan daha yüksektir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin teneffüsleri olmadan vaktinin tamamını sınıflarında geçirmesinden kaynaklanabilir. Yalın (2002), ilkokul öğretmenlerinin sorunlarını incelediği çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin okul ve yönetim, eğitim sistemi ile hizmet içi ve hizmet sonrası eğitimlerine ilişkin problemlerini tespit etmiş fakat farklı okul profillerinde çalışmalarının anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Farklı eğitim bölgelerinde ve okul iklimlerinde görev yapmalarına rağmen ilkokul öğretmenlerinin aynı problemlerden rahatsız oldukları tespit edilmiştir. Günbay (2003), lise öğretmenlerinin okul iklimi algılarını incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre ise öğretmenlerin okul kademesi



değişkeninde okul iklimi algılarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Günbay (2003) ve Yalın (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile yürütülen bu çalışmanın bulguları okul kademesi değişkeni açısından birbiriyle uyumluluk göstermektedir.

*‘Okul iklimi ve alt boyutlarına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarında mezun olunan okul değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?’* alt problemi incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin mezuniyet durumlarının okul iklimini olumlu veya olumsuz algılamalarında fark yaratmamaktadır.

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş ve ölçek ile alt boyutları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Akbaba ve Kipici (2015) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre iş yerinin donanımsal olarak eksiksiz olması işgörenlerin motivasyonunu artırarak performanslarını yükseltmektedir. Bu çalışma ile elde edilen bulgulara göre ise de yönetici ve öğretmenlerin; mesleki gelişmelerine katkı sağlayan kurumlarda, donanımlarının eksiksiz olduğu, çalıştıkları ortamın temiz ve güvenli olduğu, öğrenciler ile olumlu ilişkiler geliştirdikleri ve kurumun çevresindeki birimler ile işbirliği içinde çalışabildikleri durumlarda performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul içinde olumlu bir iklimin oluşması için, okul amaçlarını gerçekleştirme yönünde çalışmalarını yürütebilmeli, teknoloji ve iletişim alanındaki yeniliklere uyum sağlayabilmeli, çağının gerekliliklerine ayak uydurabilmesi önemli öğelerdir (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014). Sackney (1996) çalışmasında okul ikliminin olumlu olduğu okullarda öğretmenler arasında işbirliğinin oranı daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenler arasındaki sosyalleşme oranı arttıkça okuldaki pozitif iklim gelişir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile uyum içinde çalıştıkları ve birbirlerinin fikirlerine değer verdikleri okulların iklimi olumlu yönde gelişmektedir. Okulla ilişki bulunan tüm kişilerin

kendilerini rahat ve güvende hissettikleri bir okul iklimi katı disiplin ve politikalar ile yönetilen okullardan daha başarılı ve etkindir. Öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin dostluk ve güvene dayandığı okulların esnek yapısı sayesinde mesleki performans ve memnuniyet daha yüksek düzeydedir (Şişman ve Turan, 2004). Baykal (2007) ise çalışmasında olumlu okul ikliminin gelişmesindeki önemli olan faktörler; güvenlik ve yöneticiler ile olan ilişkiler olarak belirtmiştir. Velilerin gönüllü olarak okulda vakit geçirmeleri ile daha güvenli ve samimi bir okul ikliminin oluşacağına vurgu yapmıştır. Ayrıca yöneticiler ile aralarında kurulan açık iletişimin ise olumlu okul iklim için destekleyici faktörlerdendir.

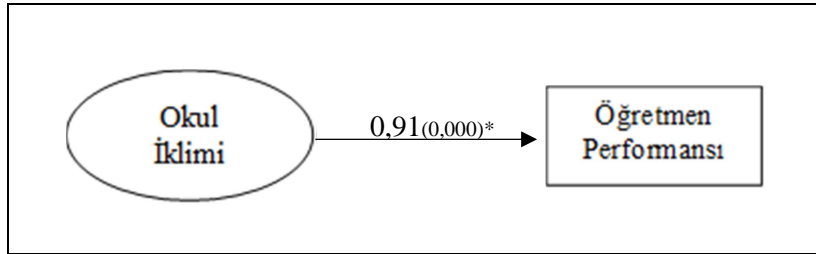
Bu araştırmada, okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisi incelendiğinde ise anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul iklim algılarını olumlu yönde geliştiren öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performansları da yüksektir. *'İdare İlişkisi'* alt boyutu performans düzeyi üzerinde yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki oluşturmaktadır. Öğretmenlerin performanslarını, okul ikliminin alt boyutları arasında en yüksek düzeyde idare ile olan ilişkiler faktörü etkilemektedir. Öğretmenler, okul yönetimi ile geliştirdikleri olumlu ilişkiler kadar performanslarının da arttığını belirtmişlerdir. Akbaba ve Kipici (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenler ile yöneticiler arasındaki ilişkilerinin öğretmenlerin performanslarını artırdığı, çok aşırı samimi ilişkilerin ise performans düşüklüğüne neden olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenler ile yöneticiler arasındaki ilişkiler ne kadar iyiye performans da yüksek olur. Aşırı samimiyet veya aşırı ciddiyetin performansı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Akbaba ve Erdoğan (2014), okul ikliminin nasıl oluştuğu ve neleri etkilediği ile ilgili yürüttükleri çalışmalarında, okul yönetiminin tutum ve davranışlarının sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca olumlu bir okul ikliminin oluşmasında yöneticilerinin tutumu kadar velilerin, öğrencilerin, diğer personelin ve okulun bulunduğu çevrenin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaptığı işlerin okul yönetimi tarafından takdir

edilmesi ya da çalışmalarında idarenin desteğini alıyor olmaları, öğretmenlerin performans düzeylerini artıran unsurlar olarak değerlendirilebilir. Okul iklimi değerlendirme ölçeğinin ‘*Öğrencilerin Davranışsal Değerleri*’, ‘*Öğrenciler Arası İlişkiler*’, ‘*Anne-Baba Toplum ve Okul Arası İlişkiler*’ ve ‘*Güvenlik, Düzenlilik*’ alt boyutları öğretmenlerin performansları üzerinde zayıf, anlamlı ve pozitif bir ilişki oluşturmuştur. Öğretmenler mesleki performanslarını öğrencilerin davranışsal değerlerinden, öğrenciler arası ilişkilerden, anne-baba toplum ve okul arasındaki ilişki ile güvenlik boyutlarından düşük düzeyde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durum, eğitim sistemimizin daha akademik ağırlıklı ölçütlerle değerlendirildiği bir hale dönüşmesinden kaynaklanabilir. Öğretmenler eğitimsel süreçlerden çok akademik alana yöneldikleri zaman performans düzeylerini daha yüksek görüyor olabilirler.

Okul iklimi, okul içindeki tüm kişilerin örgütün psikolojik yapısı, destek, ödüllendirme, nezaket gibi durumlara yönelik algılarını kapsar. Örgütlerde yer alan bireyler belirli istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasını bekler. Kurum tarafından işgörenlerin beklentileri karşılandıkça moral ve motivasyonları buna bağlı olarak da çalışanların performansı artar. Tutar ve Altınöz (2010), işgörenlerin örgütsel iklimi algılarının performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma ile örgüt iklimi ile işgörenlerin performans düzeyleri arasında olumlu yüksek bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Örgüt ikliminin, çalışma ortamının psikolojik havasının çalışanların başarı güdüsü ve performans algıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ve bunun yönetsel bir fonksiyon olarak kullanabileceği belirtilmiştir.

Okul ikliminin öğretmenlerin performans düzeylerine etkisi incelenmiş ve anlamlı bir model oluşturduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi, öğretmenlerin performans düzeylerindeki değişimi % 91 oranında açıklamaktadır. Okul iklimi ile öğretmen performansı arasında yüksek ve pozitif bir ilişki vardır.

## Şekil 1

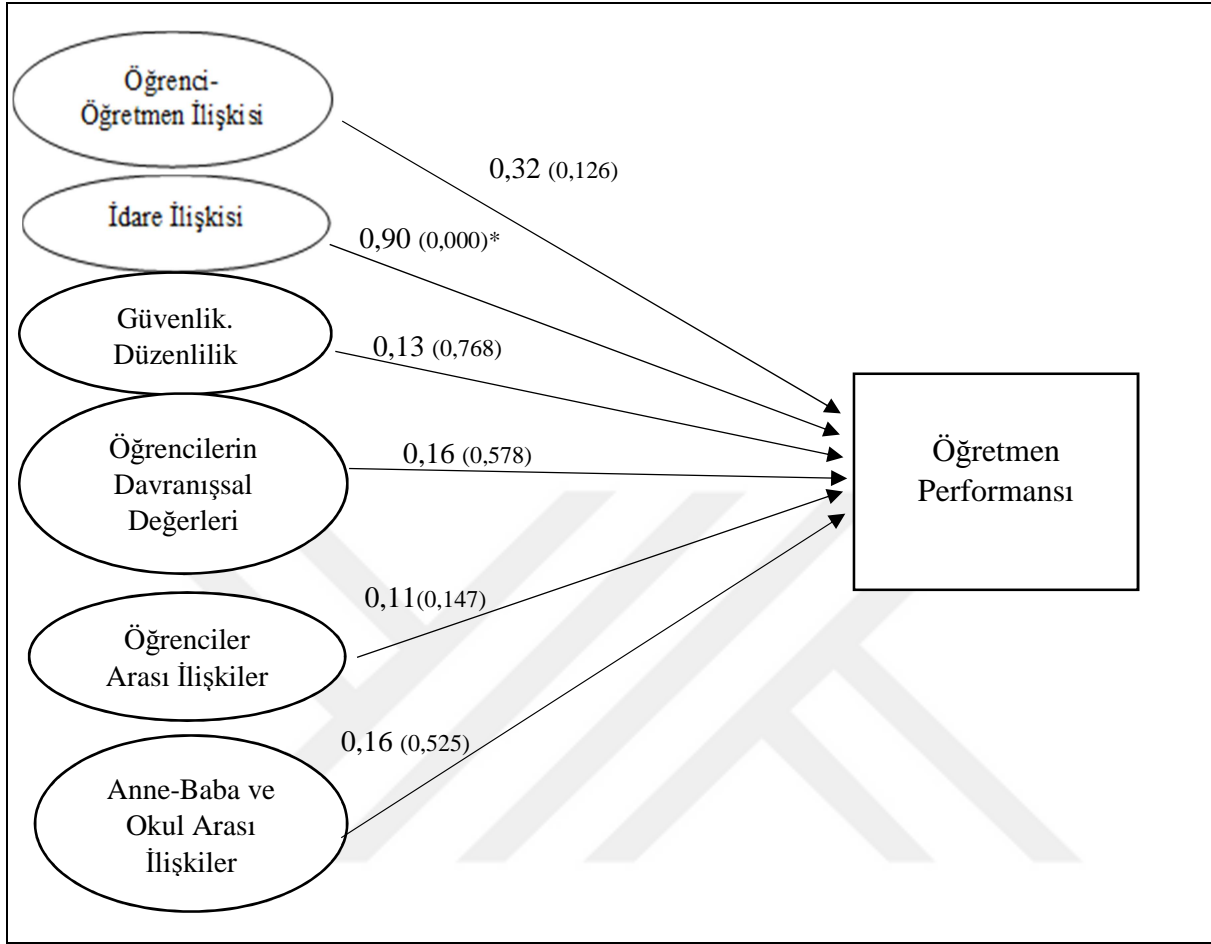
*Okul İkliminin Öğretmen Performansına Etkisi Modeli*

\*= R<sup>2</sup> (p)

Howell ve Dipboye (1986) tarafından gerçekleştirilen çalışmada performansı etkileyen dört farklı boyutun olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutlar; motivasyon, işin gerektirdiği beceri düzeyi, işin gerektirdiği bilgi düzeyi ve çevresel faktörler olarak belirtilmiştir. Başarılı bir yönetici, performans düzeylerinde yapılması istenilen değişikliğin bu dört faktörden hangisine müdahale edilmesi gerekiyorsa tespit ederek doğru hamleleri yapabilmesi beklenmektedir. Okul iklimi öğretmenlerin çalıştıkları ortama ilişkin olarak algılarını belirleyen bir kavramdır. Okul örgütsel iklimi, o okulda çalışanların performanslarını etkileyen ve diğer okullardan farklılaştıran okul içi bir özelliktir. Okul iklimini çözümleyip geliştirebilmek için; örgüt çalışanlarının özelliklerini analiz etmek, hedefe ulaşma becerilerini incelemek, kuruma karşı tutumlarının farkında olmak ve örgüt yapısı üzerindeki etkilerini bilmek gerekir (Demir, 2008).

Şekil 2

## Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmen Performansına Etkisi Modeli



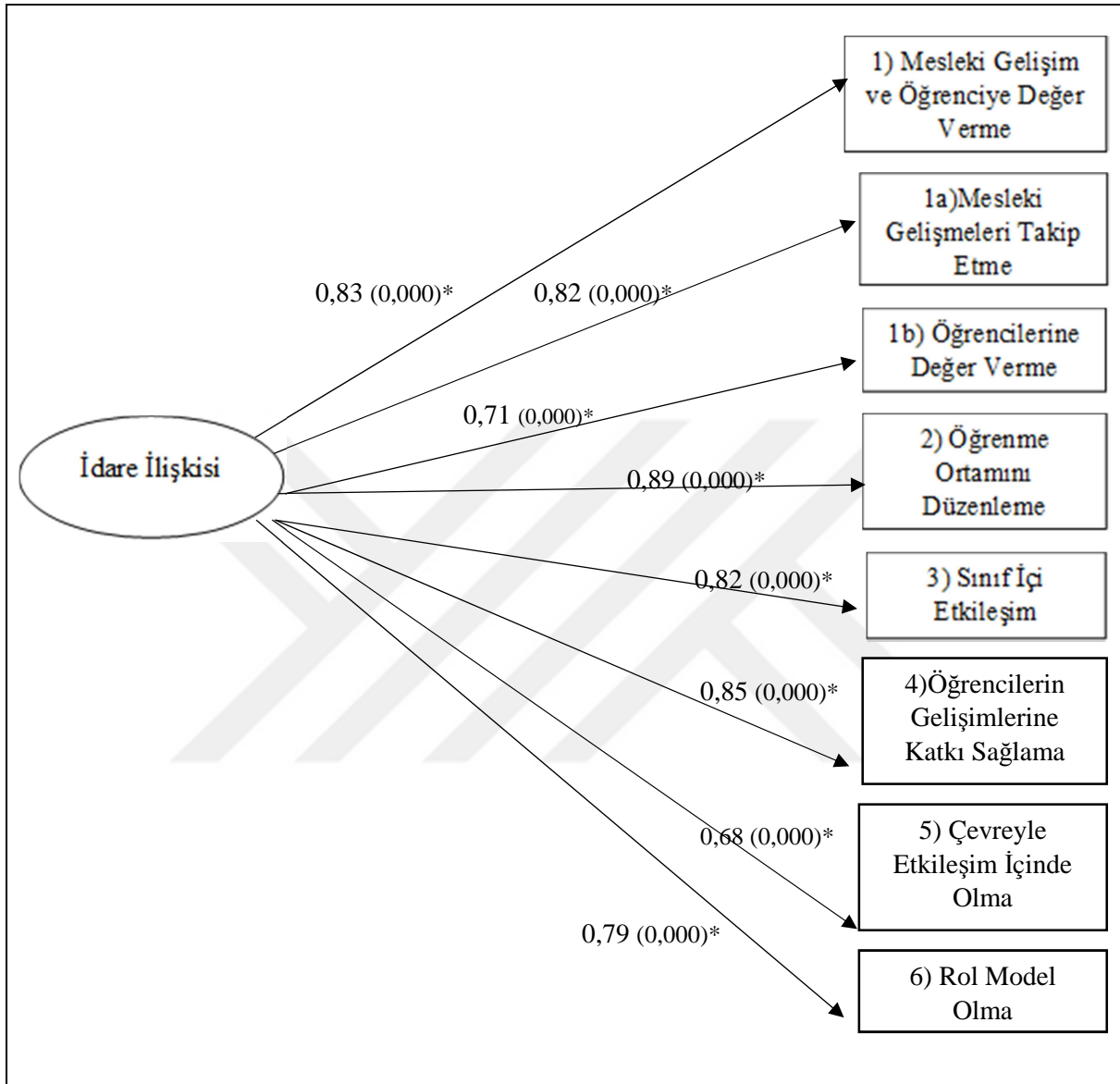
\*= R<sup>2</sup> (p)

Öğretmenler, okul iklimine karşı olumlu algılar geliştirdikçe performans düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Okul iklimi ile öğretmen performansı arasında oluşturulan bu etki modeli özellikle 'İdare ilişkisi' boyutunda yüksek düzeyde anlamlılık yaratmaktadır. Öğretmenler, çalıştıkları okulda okul yöneticileri ile olumlu ilişkiler geliştirdikçe çalışma ortamlarında daha mutlu hissettiklerini ve performans düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Arslan, Kuru ve Satıcı (2007) tarafından gerçekleştirilen resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması isimli çalışmada ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler, okulların etkililik düzeylerinin yükseltilmesi için okul yöneticilerinin liderlik özellikleri taşıyan kişilerden

oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ön planda tutarak okullardaki yeni uygulamaların başlatıcı olması ve öğretmenlerin girişimlerine destek vermesi beklenmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri seçiminde bilimsel ölçütler esas alınmalı, okulların fiziki yapısına, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek yöneticiler görevlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okullarda öğrenci ve öğretmenler için yüksek düzeyde öğrenme ortamı oluşturmak için okul müdürünün kapsamlı değişiklikleri göze alması ve ilgili tüm tarafları bu değişikliklerin gerekliliğine inandırıp, bu süreçte katmalıdır. Bu değişimler müfredat, değerlendirme, eğitim, çalışanların mesleki gelişimi ve öğrencilerin öğrenimi gibi okulun sorumlu olduğu tüm alanlarda birbirlerini tamamlayacak şekilde olmalıdır (Arslan ve Beytekin, 2004).

Şekil 3

*Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği 'İdare İlişkisi' Alt Boyutunun Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Etkisi Modeli*



\*= R<sup>2</sup> (p)

İnsanı faktörlerin ön planda olduğu eğitim kurumlarında, öğretmenler ve yöneticilerin daha pozitif bir çalışma ortamının performans düzeylerinde yüksek bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yöneticileri tarafından baskı altında hissetmedikleri, idarecilerin okul öğretmenlerine karşı eşit, adil ve şeffaf bir yönetim sürecini yönettiği, yapılan işlerin gerektiği gibi fark edilip takdir gördüğü, yöneticilerin ise yöneticilik rolünden çok liderlik rolünün ön planda olduğu bir okul ikliminde öğretmenlerin mesleki performansları yüksek oranda artmaktadır.

Ayık ve Ada (2009), yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki okul kültürü ile okul etkililiğinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli ile 40 yönetici ve 361 öğretmen ile çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul kültürü ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. İşgörenler kurumlarında istek ve beklentilerine karşılık bulabildikçe, kurumlarına karşı olumlu bir tutum geliştirirler, iş doyumları artar ve sonuç olarak da performansları artar. Demirelek (2010), işgörenlerin üstleri ile olumlu ilişkiler geliştirmesinin kuruma karşı olumlu bir tutum geliştirilmesinde ve iş doyumuna ulaşılmasında öncelikli faktör olduğunu belirtmiştir. Olumlu bir iklimin oluşturulduğu bir kurumda ise çalışma koşullarının iyileştirilmesi, kariyer planlaması, ücret, ödül ve terfi gibi diğer faktörleri de işe koşarak çalışanların performans düzeylerinde istendik düzeye ulaşılabilir.

Akbaba ve Kipici (2015)'nin çalışmasına göre karşılıklı güven, sağlıklı iletişim ve olumlu bir örgüt ikliminin olduğu okullar, öğretmenin kendini daha iyi hissetmesini ve mutlu çalışmasını sağlamaktadır. Olumlu bir iklimin sağlandığı ortamlarda okul başarı ve öğretmen performansı her zaman yüksektir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda olumlu ilişkiler kurabilmesi, yönetimle birlikte kararlara aktif olarak katılması, yöneticilerin öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimsel süreçlerine destek olmak için inisiyatif kullanmaları öğretmenlerin okula ait olma duygularını geliştirerek mesleki performanslarını artırmaktadır. Taşdan ve Tiryaki (1998) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına öğretmen performansını artıran en önemli etken okulun fiziksel koşulları iken bu çalışmanın sonuçlarına göre en önemli etkenin idare ile olan ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Taşdan ve Tiryaki (1998) ısınma gibi fiziksel koşullar uygun olduğunda, okulun donanımsal eksikleri tamamlandığında öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının artarak mesleki performanslarının artacağı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaya göre ise idare ile olan ilişkilerin performans üzerindeki etkisi daha yüksektir sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin idarecileri ile olan ilişkileri ne kadar olumlu ise öğretmen



performansları o düzeyde yüksek olacaktır. Öğretmen ve yöneticilerin arasındaki güven, işbirliği ve saygı okulun iklimini olumlu yönde etkilediği için öğretmenlerin performansını yükseltecektir. Bu sonuç bakımından okul ikliminin performansı etkileme düzeyinde bu çalışma Taşdan ve Tiryaki'nin 1998 yılında gerçekleştirdiği çalışmadan farklılaşmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde geleneksel denetim sistemlerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Klinik denetimle birlikte ortaya çıkan gelişmeler ile öğretimsel denetim, gelişimsel denetim, performans denetimi gibi farklılaştırılmış denetim modelleri üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. MEB 2000'li yıllardan itibaren performans değerlendirme modeli ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Yapılan çalışmaların sonucunda öğretmenlerin değerlendirme sürecine kendilerinin de dâhil olmak istedikleri, öğrenci ve velilerin ise bu sürecin dışında tutulmasını bekledikleri tespit edilmiştir. Bu çalışma ile elde edilen öğretmenin performansını kimler ve hangi kapsamda değerlendirmeli sorusuna öğretmenler ve yöneticilerden alınan cevaplarla şekillenen performans değerlendirme süreci MEB tarafından düzenlenen öğretmen performans değerlendirme süreci ile karşılaştırılmıştır. MEB tarafından başlatılan öğretmen performans değerlendirme süreci ilk kez 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Değerlendirme süreci sadece müdürlerin yaptığı değerlendirme ile sınırlı tutulmaktadır. 50 maddeden oluşan değerlendirme formu '*Eğitim Öğretimi Planlayabilme, Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme, İletişim Becerilerim Etkili Kullanabilme, Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme, Çevre Olanaklarım Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme, Zamanı Yönetebilme, Öğretim Yöntem ve Tekniklerim Etkin Biçimde Kullanabilme, Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme, Okulun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme, Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme*' alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışma ile öne sürülen öğretmen performans değerlendirme sistemi ile 54 maddeden oluşan değerlendirme formu '*Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme*', '*Öğrenme Ortamını*

*Düzenleme*, *'Sınıf İçi Etkileşim'*, *'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama'*, *'Çevreyle Etkileşim içinde Olma'*, *'Rol Model Olma'* alt boyutlarından oluşmaktadır. MEB tarafından yürütülen performans değerlendirme süreci ile bu araştırma sonucunda ortaya çıkan alt boyutlar karşılaştırıldığında *'Eğitim Öğretimi Planlayabilme, Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme, Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme, Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme, Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme'* alt boyutları benzerlik göstermektedir. Bu araştırma ile elden edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen, yönetici ve öğrencilerin daha çok eğitimsel boyutların değerlendirilmesini bekledikleri gözlemlenirken, MEB tarafından hazırlanan ölçekte ise öğretimsel boyutların ön plana çıktığı tespit edilmiştir. MEB tarafından uygulamaya konulan performans değerlendirme sistemi sadece okul müdürlerinin fikirlerini yansıttığı için klasik denetim sistemlerinin dışına çıkamamıştır. Bu araştırma ile ortaya konulan *'Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi'* çoklu veri kaynağı ise çağdaş ve gelişimsel denetimsel sistemlerine uygunluk göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın sonuçları ile MEB tarafından yürütülen performans değerlendirme sistemi karşılaştırıldığında; değerlendirmenin sadece okul müdürleri tarafından yapılması, değerlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin beklentileri ile tam olarak örtüşmemesi öğretmenlerin ve yöneticilerin bu süreci mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bir değerlendirme süreci olarak görmelerini engellemektedir. Güçlü bir kurum kültürüne ve olumlu bir iklime sahip kurumlarda bireylerin motivasyon ve performans düzeyleri daha yüksektir. Paylaşılan ortak değerlerin fazla olması, kuruma karşı geliştirilen aidiyet duygusu, fikirlerinin açıkça beyan edilip değerlendirmeye alınması gibi faktörlerin sıklıkla gözlemlendiği kurumlarda bireyler daha fazla çaba sarf ederler (Kotter ve Heskett, 1992). Olumlu bir okul ikliminin hakim olduğu eğitim kurumlarında, öğretmen ve yöneticiler çalıştıkları eğitim kurumlarını geliştirmek, öğrenciler ile geçirdikleri vakitleri kaliteli hale

getirmek için iç motivasyonları hareket ederek herhangi bir kontrol mekanizmasının takibine gerek kalmadan kurumun amaçları doğrultusunda çalışmalarda bulunurlar. Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler yaptığı işin ayrıcalığının farkındalığı ile işe başlamakta, yaşadıkları veya karşılaştıkları çeşitli olaylar ile motivasyonlarını kaybederek, yöneticilerin verdikleri iş ve işlemleri yerine getirerek dış kontrole bağlı çalıştıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler, eğitimde fark yaratabilmek ve kaliteli nesiller yetiştirebilmek için öğretmenlerin mesleki hayatlarında daha fazla söz sahibi olduğu ve mesleki itibarlarının öncelikli olduğu güçlü kültüre sahip kurumlarda olumlu iklimin hakim olduğu okullarda performans düzeylerinin yüksek düzeyde olacağını belirtmişlerdir.

## 4.2. Öneriler

Bu araştırmanın kendi sınırlılıkları elde edilen bulgular ve sonuçlar çerçevesinde ön plana çıkan öneriler iki başlık altına ele alınmıştır.

### 4.2.1. Araştırmacılar için Öneriler

1. Bu araştırma ile okul ikliminin öğretmen performansını % 91 oranında açıkladığı görülmektedir. Öğretmen performansı üzerinde etki oluşturan diğer faktörlerin tespiti için nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yeni bir araştırma gerçekleştirilebilir.
2. Öğretmen performans değerlendirme sürecinde bu çalışma kapsamında okul kademesi bazında önemli farklılıklar oluşmuştur. Farklı okul kademelerinde çalışan öğretmenlerin performans düzeylerindeki farklılıkların hangi sebeplerden kaynakladığına ilişkin deneysel çalışmalar yürütülebilir.
3. 'İdare İlişkisinin' öğretmen performansı üzerinde yüksek oranda bir etki oluşturduğu görülmektedir, 'İdare İlişkisinin' öğretmen performansına etkisinin oluştuğu değişkenlere yönelik nitel çalışmalar yürütülebilir.

4. Yapılan bu çalışma ile, oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin’ nicel yöntemler ile ölçülmüştür. ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ndeki maddeler ile nitel bir çalışma uygulamaya konulabilir.
5. Gerçekleştirilen öğretmen performansını kimler değerlendirmeli anketinin cevaplarına ve alanyazın incelemelerine uygun olarak bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine dâhil olmaları istenmiştir. Çalışmanın kapsamı genişletilerek öğrenciler ve velilerin de değerlendirme sürecine dâhil olduğu yeni bir çalışma hazırlanabilir.
6. Bu çalışmanın örneklemini Çanakkale il merkezinde çalışan okul öncesi, ilk ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, öğrenci ve idareciler oluşturmaktadır. Çalışmanın daha büyük bir evrene hitap etmesi ve Türkiye geneli için daha genellenebilir sonuçların elde edilebilmesi için katılımcı sayısı artırılarak tüm Türkiye’ye yaygınlaştırılabilir.
7. Okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’nin ‘*Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme (1a-Mesleki Gelişmeleri Takip Etme)*’, ‘*Öğrenme Ortamını Düzenleme*’, ‘*Sınıf İçi Etkileşim*’, ‘*Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama*’ ve ‘*Rol Model Olma*’ alt boyutlarında diğer okul kademelerinde görevli olan öğretmenlerden farklılaşmasını inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.

#### 4.2.2. Uygulamalara İlişkin Öneriler

1. Bu çalışma ile öğretmenler mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek olan değerlendirme sisteminin çoklu veri kaynakları ile yapılan uzun süreli değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenleri ile birlikte

okullarının değerlendirme kriterlerini oluşturarak, okula ait bir performans değerlendirme sistemi oluşturabilir.

2. Öğretmenlerin performans düzeyleri okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar yaratmaktadır. Okul yöneticileri yapılan zümre toplantılarına kendileri de katılmalı, zümrelerin farklı alanlardaki ihtiyaçlarını gidermek için belirli aralıklar ile toplantılar düzenleyerek her zümreye kendi özelinde destek vermelidir.

3. Araştırmada okul ikliminin alt boyutlarından *'İdare İlişkinin'* öğretmen performansı üzerinde önemli bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda, okul yöneticilerine, olumlu bir okul iklimi oluşturmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

4. Öğretmen performans değerlendirme sürecinde, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için katıldıkları bilimsel toplantılar, kongreler, yayınladıkları makaleler dikkate alınmalı ve oluşturulan performans notuna etkisi olmalıdır.

5. Okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin *'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği'* nin *'Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme (1a-Mesleki Gelişimleri Takip Etme)*, *'Öğrenme Ortamını Düzenleme'*, *'Sınıf İçi Etkileşim'*, *'Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama'* ve *'Rol Model Olma'* alt boyutlarında diğer okul kademelerinde çalışan öğretmenlerden farklılaşmasının nedenlerini inceleyen çalışmalar yürütebilir ve çalışmaların sonuçlarını diğer okul kademelerinde çalışan öğretmenlere aktarabilmek için toplantı veya eğitimler düzenlenebilir.

### Kaynakça

Abuhmaid, A. (2011). Ict training courses for teacher professional development in Jordan. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 195-210.

Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Aka, F. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu S. P., (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 743-756.

Akbaba Altun, S. ve Erdoğan H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 211-227.

Akbaba Altun, S. ve Kipici, K. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okulda yaşadıkları psikolojik sorun ve şikâyetlerin iş performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (9), 170-186.

Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.

Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. Baş, T. ve Akturan, U. (Editörler), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1997'ye*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.

Alay, G. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği Anabilim Dalı, Ankara.

Aldemir, C., Ataol, A. ve Budak, G. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi*. İzmir: Fakülteler Kitabevi Barış.

Altan, Y. (2005). *Türk kamu personel yönetiminde performans değerlendirmesi sistemi ve çağdaş bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Altundepe, Ö. (1999). Ortaöğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi. *DEÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1, 81-106.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı), Sakarya: Sakarya.

Altunya, N. (2002). Köy enstitüleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 3(26), 1-4.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.

Arık, A. (1992). *Psikolojide bilimsel yöntem*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi.

Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Arikan, A. (2015). An autoethnography of teaching English to young learners: From theory to practice. *Akdeniz University Faculty of Letters*, 20(1,2), 77-85.

Arslan, H. (2001). Demokrasi ve pragmatik liberal eğitim. *Liberal Düşünce*, 21(6), 26-33.

Arslan, H. (2002). Okul müdürlüğünü geliştirme programları. *21. Yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu* içinde (s. 83-92). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Arslan, H. ve Beytekin, O. F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Arslan, N. T. (2004). 'Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak' örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 9(1), 203-228.

Arslan, H., Satıcı A. ve Kuru M. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472.

Arslan, H., Satıcı A. ve Kuru M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 371-394.

Avalos, B. (1998). School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching And Teacher Education*, 14(3): 257-271.

Avder, E. (2007). *İşletmelerde verimliliğe etki eden faktörler bir örnek çalışma*. Erişim: [www.MuhasebeTR.com](http://www.MuhasebeTR.com). Erişim Tarihi: 16.08.2016.

Aydın, İ. (2000). *İş yaşamında stres*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Akademi.



Aygün, S. Ç. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.

Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 429-446.

Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27).

Aytaç, A. (2003). 360 derece performans değerlendirme. *Bilim ve Aydınliğin Işığında Eğitim Dergisi*, 4(41).

Bakay, E., Kalem, G. (2008). Ulusal araştırma raporu (Türkiye): Türk eğitim sistemi ve etkili okul göstergeleri projesi. *Educational and Cultur Lifelong Learning Programme, Project*

Number: 142320-LLP-1-2008-1-TR-COMENIUS-CMP.

Balkar, B. ve Şahin, S. (2010). İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin öğretmen performansını değerlendirme model ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 396-412.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A.

Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A.

Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer.

Barutçugil, İ. (2003). *Kariyer planlama ve kariyer yönetimi*. İstanbul: Kariyer.

Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.

Bayar, B. (2002). *Performans değerlendirme sisteminin kurulması*. Erişim: <http://egitimdenetimi.blogcu.com/performans-degerlendirme/3161586>. Erişim tarihi: 09.06.2016.

Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Baykal, Ü. T. ve Altuntaş S. Y. (2014). Hemşirelik yüksekokulu mezunlarının kişisel ve mesleki özellikleri ile performans düzeylerini etkileyen etmenler, *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 1(1), 25-36.

Bayram, L. (2006). *Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerine yeni bir alternatif: 360 derece performans değerlendirme*. *Sayıştay Dergisi*, 62.

Belm, D. (2008). *Establishing teacher competencies in early care and education: A review of current models and options for California*. Institute of Industrial Relations, University of California at Berkeley. Erişim: <http://www.iir.berkeley.edu/cscce/pdf/competencies.pdf>. Erişim Tarihi: 03.07.2017.

Beltekin N., Şahin Özdemir B., Yılmaz G., Akkalkan H. ve Cemaloğlu N. (2014). Sürekli gelişim için E-performans yönetim sistemi: Bir model önerisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Uluslararası E-dergi*, 4(1), 149- 170.

Bıçak, B. ve Nartgün, Z. (2009). *Performans yönetimi* (Bireysel performans yönetimi komisyonu II. dönem raporu). Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Bilgin, L. ve Taşçı, D. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bingöl, D. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta.

Bishop, J. W., Scott, K. D. ve Burroughs, S. M. (2000). Support, commitment and employee outcomes in a team environment. *Journal of Management*, 26(6), 1132-1139.

Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.

Bowditch-James, L. ve Buono A. F. (1989). *A primer on organizational behaviour*. Chigo: Chigo University.

Brown, B. B. (2003). *Employees' organizational commitment and their perception of supervisors' relations-oriented and task-oriented leadership behaviors* (Unpublished PhD Thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegamA Yayıncılık.

Burton, R., Lauridsen, J. ve Obel, B. (2004). The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management*, 43(1), 67-82.

Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Cartledge, G. ve Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology*, 3, 175-235.

CASE. (1987). *School Climate Survey*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principal.

Can, H., Akgun, A. ve Kavuncubası, S. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi* (4. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).

Cihantimur, N. (2006). *Anadolu liseleri ve genel liselerde görevli öğretmenlerin Performans değerlendirmesine yönelik algıları (İstanbul ili Büyükçekmece ilçesi örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Council of Chief State School Officers. (1996). *Interstate school leaders licensure consortium (ISLLC)*. Standarts for School Leaders, Washington D.C., CCSSO

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill Prentice Hall

Creswell, J. W. (2013). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Csaszar, F. A. (2009). *Organizational structure as a determinant of performance* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Çakmak, N. (2006). *Kütüphane yönetiminde performans değerlendirmesi* (42. Kütüphane Haftası Bildirileri 27 Mart-2 Nisan 2006). Türk Kütüphaneciler Derneği, Ankara.

Çakmak, M. (2008). Concerns about teaching process: Student teachers' perspective. *Education Research Quarterly*, 31(3), 58-77.

Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi: Tanımlar Kavramlar İlkeler*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).

Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 465-474.

Çelik, M. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmen performansının çoklu kaynaklarla değerlendirilmesine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Çelikkaleli, Ö. ve Çapri B. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Çeliköz, N. (1997). Türkiye'de bilgisayar destekli öğretimle ilgili yapılan çalışmalar. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 479-498.

Çetin, M., Sarıdaş, G. ve Araç, İ. (2016). Eğitim denetimi uygulamaları kapsamında öğretmenlere göre öğretmenlerin performans değerlendirmesine ilişkin bir inceleme. 7. *Uluslararası eğitim denetimi kongresi* içinde (s. 1-24).

Çimen, L. K. (2015). Öğretmenlerin aile işlevleri ile mesleki performans düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 759-772.

Çolak, M. (2007). *Ortaöğretim okullarında öğretmen performans yönetimi (Kocaeli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Darling - Hammond, L. (1994) *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirali, Y. E. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.

Demirbilek, M. (2010). Investigating attitudes of adult educators towards educational mobile media and games in eight European countries. *Journal of Information Technology Education*, 9, 235-246.

Down, B., Hogan, C., ve Chadbourne, R. (1999a). Making sense of performance assessment: official rhetoric and teachers' reality. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27(1), 11-24.

Down, B., Chadbourne, R and Hogan, C., (2000). How are teachers managing performance management?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 213.

Döngel, A. (2006). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dönmez, B. ve Korkmaz M. (2011). Örgüt kültürü-örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2).

Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.

Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde personel seçimi ve başarı değerlendirme teknikleri*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.

Ergin, D.Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.

Ernalbant, Ö. (2014). *360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 white paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.

Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa/Aktüel.

Fındıkçı, İ. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım.

Finnan, C., Schnepel, K. ve Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(4), 391-418.

George, J. R. ve Bishop, L. K. (1971). Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate. *Administrative Science Quarterly*, 16 (4), 467-475.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45(1), 83-93.

Gilmer, B. (1961). *Industrial psychology*. New York: McGraw-Hill.

Gözütok, D. (2000). *Öğretmenliği geliştirim*. Ankara: Siyasal.

Grote, R. C. (2002). *The performance appraisal question and answer book: A survival guide for managers*. New York: American Management Association.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.

Günbay, İ. (2003). School climate and its effects on high school teachers in different teaching categories. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 171-182.

Güngör, A. (2015). *Türk kamu yönetim sisteminde devlet okullarındaki yöneticilerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin bir alan araştırması: İzmir örneği*



(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Çanakkale.

Güngör, A. ve Görün, M. (2015). Türk kamu yönetim sisteminde devlet okullarındaki yöneticilerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin bir alan araştırması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 175-192.

Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirme ulusal boyutu (UNESCO 45. Uluslararası eğitim kongresi). *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L. ve Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4th ed.). Prentice-Hall International Inc..

Halachmi, A. (2005). Performance measurement is only one way of managing performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 54(7), 502-516.

Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmillan Company.

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference what is the research evidence?*, *Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers*, Australian Council for Educational Research (ACER), 1-17.

Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1-2).

Hoy, W. K., ve Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 92-110.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-68.

Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, London, CA: Sage.

Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: theory, research, and practice* (7th Ed.). New York: McGraw Hill.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çeviren: S.Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Howell W. C. ve Dipboye R. L. (1986). *Essentials of industrial and organizational psychology*. Brooks/Cole.

Ivancevich, J., Konopaske, R. ve Matteson, M. T. (2005). *Organizational behavior and management*. Irwin: McGraw-Hill.

İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda ğretmen yeterlikleri bilim ve aklın aydınlığında. *Eğitim Dergisi*, 55, 55-58.

İpek, C., Aytaç, T. ve Gök, E. (2015). Effect of gender on teachers' organizational culture perception: A meta-analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 9-20.

İra, N. (2004). *rgtsel kültür: Dokuz Eylül niversitesi rneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

İşcan, . F., ve Sayın U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4).

James, L. R. ve Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112.

Jannasch-Pennel, A., DiGangi, S. A., Pukys, K. ve Diken, İ. H. (2002). Arizona davranışsal başlangıç programı (ADBP): Başarılı ve disiplinli okul ortamlarında öğrenci merkezli eğitim. *İlköğretim-Online dergisi*, 1(2), 48-51.

Johnson, B. ve Christensen, J. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications.

Jordan, K. (2009). *Performans değerlendirmesi* (Çeviren: M. İnan). Harward Business Scholl Press, İstanbul: Optimist Yayınları.

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknik*. Ankara: Asil.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamaları. Çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil.

Kaplan, L. S. ve Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *School Counselor*, 38, 7-12.

Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 63-71.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye.

Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü ilçeleri örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kasnaklı, B. (2002). Stratejiler ile performans göstergelerinin bütünlüğünü sağlayan bir model: Dengeli puan kartı (Balanced scorecard). *Verimlilik Dergisi*, 2, 131-152.

Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli: Yüksek öğretmen okulu. *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 197-214.

Kayıkçı, K. ve Şarlak, Ş. (2013). İlköğretim okullarında performans değerlendirme: Öğretmenlerin sicil uygulamasına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 23-46.

Kelly, K. O., Ang, S. Y. A., Chong, W. L. ve Hu, W. S. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 46, 39-54.

Kessler, S. R. (2007). *The effects of organizational structure on faculty job performance, job satisfaction, and counterproductive work behavior* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South Florida, South Florida.

Kılınç, A. Ç. (2014). Örgüt kültürü ile ilişkili kavramlar. N. Güçlü (Ed.) *Okul kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.

Kluger, A. N. ve Denisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta- analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.

Kline, T. J. B. ve Boyd, J. E. (1991). Organizational structure, context, and climate: Their relationships to job satisfaction at three managerial levels. *The Journal of General Psychology*, 118(4), 305-316.

Kocacık, F. ve Gökçaya, V. B. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.

Koçer, H. A. (1973). Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-19.

Köse, M. M. ve Karcioğlu, F. (2002). *Davranış bilimlerinin sosyal bilimler içerisindeki yeri ve önemi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F.

Kotter J. ve Heskett L. J. (1992). *Corporate culture and performance*. New York: Maxwell Macmillan.

Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10 (2), 243-255.

Kubat, G. (2012). Öz değerlendirme'nin 360 derece geri besleme yöntemindeki işlevselliği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 51-65.

Kul, S. (2016). Korelasyon analizi. Erişim: <http://www.p005.net/analiz/korelasyon-analizi>. Erişim Tarihi: 16.08.2016.

Landy, F. J. (1990). *Psychology of work behavior*. California: Prentice-Hall Inc.

Lashway, L. (1995). Can instructional leaders be facilitative leaders?. *Educational Management*, 98, 135-140.

Lawler, E. E., Hall, D. T. ve Oldham, G. R. (1974). Organizational climate: Relationship to organizational structure, procedure and performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 11(1), 139-155.

Lewis, C. C. (2002). *A hand-book of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better School.

London, M., ve Smither, J. W. (1995). Can multi-source feedback change perceptions of goal accomplishment, self-evaluations, and performance-related outcomes? Theorybased applications and directions for research. *Personnel Psychology*, 48, 803-839.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* G. Arastaman (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Lusthaus, C., Adrien, M. H., Anderson G. ve Carden, F. (1999). *Enhancing organizational performance*. Ottawa: International Development Research Centre.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. California: SAGE.

McLellan, H., Bateman, H. ve Bailey, P. (2005). The place of 360 degree appraisal within a team approach to professional development. *Journal of Interprofessional Care*, 19(2), 137-148.

MEB. (1995). *Öğretmen Değerlendirme*. Ankara: MEB.

MEB/EARGED. (1999). *EARGED, Nihai test uygulamaları dökümü*. Ankara.

MEB. (2006). *Okulda performans yönetimi modeli*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2007). *Öğretmen eğitimine yeni bir yaklaşım okul temelli mesleki gelişim süreç raporu*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2010). *Okul yöneticisi ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.

MEB. (2011). *Eğitim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği*. 23/06/2011 tarihli Resmi Gazete.

MEB. (2015). *Atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. 17/04/2015 tarihli Resmi Gazete.

MEB. (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB-EARGED. (2000). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Memduhoğlu H. S. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.

Milstein, R. (1999). *The strategies for taking change*. New York: Harper & Row.

Mitu, N. E., Dracea, R. ve Popa, A. (2007). *The quantification of the performances of public institutions—basics concepts*. Munich Personal RePEc Archive. Erişim: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/10712/1/>. Erişim Tarihi: 13.07.2016.

Moran, E. T. ve Volkwein, J. F. (1988). Examining organizational climate in institutions of higher education. *Research in Higher Education*, 28(4), 367-383.

Mullins, L. J. (2007). *Management and organizational behaviour*. London: Prentice-Hall Inc..

Nowack, M. (1997). The impact of the internet on statistical organisations. *Statistical Journal of the UN Economic Commission for Europe*, 14(4), 345-355.

OECD. (2012). *PISA 2009 Technical Report*, PISA.

Oğuz, E. (2006). İlköğretim okulu yönetici performansını ilişkin görüşler ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 227-258.

Oktaylar, H. C. (1997). *Ağrı'da görev yapan ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgütsel iklimini algılama düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Owens, R. G. ve Valesky, T. C. (2014). *Organizational behavior in education leadership and school reform* (Tenth Edition). Edinburgh Gate Harlow: Pearson.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2009). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>. Erişim Tarihi: 19.12.2016.

Örencik, İ. (2007). *360 Derece performans değerlendirme sisteminin iş tatmini üzerine etkisi: Kütahya ortaöğretim kurumlarında bir uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (Ted) İktisadi İşletmesi.

Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 39-46.

[Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. \(2010\). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 213-224.](#)

Özkan, R. (2004). Öğretmen yeterlikleri üzerine bazı düşünceler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54, 46-50.

Özkan, D. ve Tay, B. (2012). Yönetici görüşleri çerçevesinde bilim ve sanat merkezleri öğretmenlerinin seçimlerine bağlı olarak performans düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 52-69.



Özkanlı, Ö. (1995). *Personel politikalarının belirlenmesinde performans değerlemenin yeri ve ülkemiz büyük sanayi işletmelerindeki uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özmen, M. ve Köseoğlu, İ. (2017). Örgütsel adalet algısı ve örgütsel sessizlik nedenleri arasındaki ilişkiler: Üniversite çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(19), 1-17.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Seta Analiz Raporu, 17.

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Palmer, M. J. (1998). *Performans değerlendirmeleri*. İstanbul: Rota.

Palmer, M. ve Winters, K. *İnsan kaynakları* (Çeviren: Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.

Payne, R. ve Mansfield, B. (1973). Relationship of perceptions of organizational climate to organizational structure, context, and hierarchial radical positions. *Administrative Science Quarterly*, 18, 515-526.

Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.

Pişkin, M., Ögütölmüş, S., Boysan, M. (2011). *Okullarda daha güvenli bir ortam oluşturmak bizim elimizde* (TÜBİTAK “Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi” projesi No:180K305). TÜBİTAK.

Psikoloji Terimler Sözlüğü. (2014). Erişim:

<http://www.dersteknik.com/2011/07/psikoloji-sozlugu.html>. Erişim Tarihi: 15.03.2015.

Reyes, R. S. (1992). School cultures: Organizational value orientation and commitment. *Journal of Educational Research*, May-June, 34-46.

Rivers, W. J. (2003). *Relationships between teacher-perceived school climate and school climate outcomes* (Unpublished master's thesis). Waldosta State University, Waldosta.

Sabuncuoğlu, Z. (1988). *Personel yönetimi: Politika ve yönetsel teknikler*. Bursa: Teknografik.

Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi.

Sackney, L. (1996). *Enhancing school learning climate: Theory, research and practice*. Saskatoon: SSTA Research Centre Report 180, Department of Educational Administration, University of Saskatchewan.

Schacter, J. (2000). *Teacher performance-based accountability: Why, what and how?*. Santa Monica, CA: John Milken Family Foundation.

Schein E. H. (1990). Organizational climate: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.

School Self-Evaluation Guidelines for Post-Primary Schools. (2012). *Inspectorate*, Ireland.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.

Sells, S. B. (1968). An approach to the nature of organizational climate. R. Tagiuri ve G. H. Litwin (Eds). *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 83-103). Boston: Harvard University.

Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntem bilim*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitü.

Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem*. İstanbul: Beta.

Senemoğlu, N. (2001). *Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri*. Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara.

Sevimli, F. ve Işcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1-2), 55-64.

Sezgin, F. ve Kılıncı, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.

Shalley C., Gilson L. ve Blum T. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of Management Journal*, 43(2), 215-223.

Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geğerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-251.

Spring, J. (2000). *The universal right to education: Justification, definition, and guidelines*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Stanton, J. M. (1998). An empirical assessment of data collection using the Internet. *Personal Psychology*, 51(3), 709-725.

Stolp, S. (1996). Leadership for school culture. *Emergency Librarian*, 23(3), 30-34.

Stroh, L. K., Northcraft, G. B., ve Neale, M. A. (2002). *Organizational behavior : A management challenge* (3rd ed.) Mahwah, N, J: Lawrence Erlbaum.

Summak, M. S. ve Çelik-şahin, Ç. (2014). Bilim ve sanat merkezlerinde yönetici, öğretmen yeterlikleri ve öğretimsel hedefler için standartların belirlenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 86-104.

Sümer, H. C. ve Bilgiç, R. (2006), Performans değerlendirmelerinde geleneksel olmayan değerlendirici kaynaklarının kullanımı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 25-40.

Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(8), 58-62.

Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı.

Şenol, G. (2003). İş değerlemesinden performans değerlemesine geçiş. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(1).

Şimşek, H. (2007). *Toplam kalite yönetimi: Kuram, ilkeler, uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (s.99-146). Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Tableman, B. (2003). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 3(2), 121-134.

Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.

Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi alguları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., ve Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 85-94.

Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tavas, B. (2016). Emniyet teşkilatında performans yönetimi ve değerlendirme sistemi: Ankara Kriminal polis laboratuvarı üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 263-273.

Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.

Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 68-87.

Turgut, H. (2005), *360 Derece geri besleme yönteminin Türk silahlı kuvvetlerinde uygulanabilirliği: Bir tugay örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Turhan, I. (2010). *Performans değerlemenin iş doyumuna üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İzmir.

Tutar H. ve Altınöz M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *SBF Dergisi*, 65(2), 196-218.

Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *I. Abece Dergisi*, Mart-Nisan Sayısı, 235-236.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara.

Türkbal, A. (1981). *Bilimsel araştırma metotları ve uygulamalı istatistik*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Uçar, Y. (2006). *Performans değerlendirme ve eğitim kurumlarında bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.

Uyargil, C. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Uygur, A. ve Sümerli Sarıgül, S. (2015). 360 derece performans değerlendirme ve geri bildirim sistemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 189-201.

Ünver, Y. (2005). *İşletmelerde kariyer yönetimi ve performans değerlendirme sistemleri* (Dönem Projesi). Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı, Ankara.

Van Driel, J. H., ve Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.

Vinson, M. N. (1996). The pros and cos of 360-degree feedback: Making it work. *Training & Development*, 50(4), 11-12.

Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle school in P. R. China* (Unpublished masters' thesis). University of Regina, China.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.

William, J. S. (1999). *Production operations management*. New York: McGraw- Hill.

Wimer, S. ve Nowack, K. M. (1998). 13 common mistakes using 360 degree feedback. *Industrial Management*, 52(5), 69-78.

Yalçın, S. (1994). *Personel yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Yalçınkaya, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumu*. İzmir: E.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 2.

Yalın, M. (2002). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problemleri ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 135-140.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2007). Gender role influences on Turkish adolescents' self-identity. *Adolescence*, 32(125), 217-231.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. The relationship between organizational commitment and organizational climate: A theoretical and practical study. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22.

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal Beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. ve Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.



## Ekler

### Ek A: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

#### Değerli meslektaşım;

Bu çalışma, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde yürütmekte olduğum "Öğretmen Performansını Belirleyen Kriterlerin Oluşturulması" konulu doktora tezimin bir bölümü olarak kullanılacaktır. Maddeler, Çanakkale İli'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ilkokul ve ortaokullarda rasgele yapılan seçim ile belirlenen öğretmen, öğrenci ve idarecilerin görüşleri ile belirlenmiştir. Bir öğretmen olarak, öğretmen performansını belirlemede kullanılacak olan aşağıdaki maddelerin uygunluğunu ve çalıştığınız okulun iklimini değerlendirmenizi rica ediyorum. Anketi değerlendirmek için ayırdığınız zaman ve emek için şimdiden teşekkür ederim.

[sanem1406@hotmail.com](mailto:sanem1406@hotmail.com)

S. Sanem DİLBAZ SAYIN

İngilizce Öğretmeni

#### BÖLÜM I

##### Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz:  Erkek  Kadın

2. Kıdem:  5 yıldan az  6 -10  11-15  16-20  21 +

3. Branşınız : .....

##### 4. Mezun olduğunuz okul:

Öğretmen Okulu

Eğitim Yüksekokulu

Eğitim Fakültesi

Lisansüstü eğitim (YL/DR)

Diğer .....

MADDELER	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Çoğunlukla Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Çoğunlukla Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1. Farklı seviyelerdeki sınıflara ve öğrencilere gereken önemi gösterir, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini değerlendirir.	1	2	3	4	5
2. Öğrenmeye ve yeniliklere açıktır, eğitim ve alanındaki yenilikleri takip edip uygulamaya koyar.	1	2	3	4	5
3. Toplumsal değerleri öğrencisine yansıtır, öğrencilerine rol model olur.	1	2	3	4	5
4. Gerekli evrak ve dokümantasyon olarak derslerine hazırlıklıdır.	1	2	3	4	5
5. Branşında bilgilidir, bilgilerini öğrencilerine aktarabilir.	1	2	3	4	5
6. Pedagojik açıdan yeterlidir, alanında uzmandır.	1	2	3	4	5
7. Öğrencileri ile etkili bir iletişim kurar, samimi ilişkiler içinde öğrenci ve velileriyle empati kurar.	1	2	3	4	5
8. Oyunu ve eğlenceyi derslerinde kullanır, sıkıcı bir şekilde ders anlatmaz, farklı etkinlikler ile dersi zenginleştirir.	1	2	3	4	5
9. Derslerinde sorumluluk sahibidir.	1	2	3	4	5
10. Çalışma süresince edindiği deneyimlerini mesleğinde etkin bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
11. Fedakâr ve özverilidir, çocukların gelişimi ile ilgili radikal kararlar alır.	1	2	3	4	5

12. Çocukları sever ve mesleğini severek yapar.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerini tanır, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak dersini zenginleştirir, yaratıcıdır.	1	2	3	4	5
14. Çoklu zekâ kuramına göre öğrencilerinin farklılıklarını değerlendirir.	1	2	3	4	5
15. Eleştiriye ve gelişime açıktır, özeleştiri yapabilir.	1	2	3	4	5
16. Türkçeyi doğru kullanır ve güzel konuşma tarzıyla öğrencilerine örnek olur.	1	2	3	4	5
17. Mesleki gelişimine önem verir, hizmet içi eğitim seminerlerine katılır, araştırmacıdır ve alanındaki yayınları takip eder.	1	2	3	4	5
18. Sınıf içinde özgür bir öğrenme ortamı yaratır, özgürce düşünüp, kendini ifade edebilen öğrenciler yetiştirir.	1	2	3	4	5
19. İkna ve ifade gücü yüksektir.	1	2	3	4	5
20. İşbirliğine açıktır, paylaşımcıdır.	1	2	3	4	5
21. Beden dilini etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerinin dikkatini çeker.	1	2	3	4	5
22. Problem çözümede etkin bir rol oynar.	1	2	3	4	5
23. Öğrencileri ile olan ilişkilerinde sınırlarını belirler, her öğrenciye samimiyet mesafesi ayındır, ders sırasında öğrencilerine eşit derecede söz hakkı verir.	1	2	3	4	5
24. Sınıf yönetimi ve öğrenci ile olan tüm etkileşimlerinde disiplinlidir.	1	2	3	4	5
25. İyi bir dinleyicidir, tüm öğrencilerini dinleyip fikirlerine önem verir.	1	2	3	4	5
26. Değerlendirme ve tekrarlar yaparak, öğrencilerinin eksiklerini fark eder.	1	2	3	4	5
27. Tahtayı düzenli ve anlaşılabilir bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
28. Öğrencileri ile birlikte karar alıp, uygulamaya koyar.	1	2	3	4	5
29. Öğrencileri ile birlikte ders dışı aktiviteler düzenleyerek ders saatleri dışında da onlarla vakit geçirir.	1	2	3	4	5
30. Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenler.	1	2	3	4	5
31. Öğrencilere ödev verirken ve sınıf dışı çalışmalar yaptırırken hem onların hem de çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate alır.	1	2	3	4	5
32. Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar.	1	2	3	4	5
33. Davranışlarında tutarlı ve dürüsttür.	1	2	3	4	5
34. Bilimsel araştırma yapmaya istekli ve çalışkandır.	1	2	3	4	5
35. Okulu geliştirme çalışmalarında, öğrencileri ile birlikte, diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yapar.	1	2	3	4	5
36. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yapar.	1	2	3	4	5
37. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar.	1	2	3	4	5
38. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar.	1	2	3	4	5
39. Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde rehberlik yapar.	1	2	3	4	5

## Ek B: Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği

Okul İklimi	(1) Tamamen Katılmıyorum	(2) Çoğunlukla Katılmıyorum	(3) Katılıyorum	(4) Çoğunlukla Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1. Okuldaki öğretmenler öğrencilerini sever.	1	2	3	4	5
2. Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinden yanadır.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenler öğrencilerine hak ettikleri notları verir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine arkadaşça ve nazikçe davranmasına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenler öğrencilerine yardım etmeye isteklidir.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenler bir öğrencinin bir sorunu olduğunda sabırlıdır.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenler öğrencilerine yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenler her bir öğrencinin ihtiyaçlarını anlar ve onların ihtiyaçlarına cevap verir.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenler öğrencileri azarlamaktansa över.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenler öğrencilerine karşı adildir.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenler öğrencilere bir birey oldukları bilinciyle davranır.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını tamamlayabilmeleri için dikkatlice açıklamalarda bulunur.	1	2	3	4	5
13. Bu okuldaki idareciler öğrencilerin düşüncelerini dinler.	1	2	3	4	5
14. Bu okuldaki idareciler sık sık öğretmenlerle ve velilerle konuşur.	1	2	3	4	5
15. Bu okuldaki idareciler okulun işleyişi ile ilgili kriterler belirler ve bu ölçütlerin ne olduğu konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5
16. İdareciler, kendileri de sıkı çalışarak iyi örnek olurlar.	1	2	3	4	5
17. Bu okuldaki idareciler öğrencilerin şikayetlerini ve fikirlerini duymaya isteklidir.	1	2	3	4	5
18. Öğretmenler ve öğrenciler bu okulda yapılacaklar ile ilgili karar verme süreçlerine dahil olur.	1	2	3	4	5
19. Eğer bir öğrenci biriyle alay ederse, diğer öğrenciler buna katılmaz.	1	2	3	4	5
20. Bu okuldaki öğrenciler, öğretmen onları izlemiyorken bile davranışlarına dikkat eder.	1	2	3	4	5
21. Öğrencilerin çoğu öğretmen sınıftan çıksa bile, ders içi kurallara uygun davranır.	1	2	3	4	5
22. Öğrenciler birbirini önemser.	1	2	3	4	5
23. Öğrenciler birbirlerini saygı duyar.	1	2	3	4	5
24. Öğrenciler birbirleriyle arkadaş olmak ister.	1	2	3	4	5
25. Öğrenciler kendilerini bu okula ait hissederler.	1	2	3	4	5
26. Veliler okuldaki toplantılara ve diğer faaliyetler katılır.	1	2	3	4	5
27. Çevre sakinlerinin pek çoğu bir şekilde bu okula yardımcı olur.	1	2	3	4	5
28. Okuldaki toplantı ve programlar çevrenin katılımı ile gerçekleşir.	1	2	3	4	5
29. Çevre sakinleri ve civardaki gruplar, öğrenmede, müzikte, sanat dallarında ve sporda öğrenci başarılarını ödüllendirir.	1	2	3	4	5
30. Öğrenciler genellikle okul binasında kendilerini güvende hissederler.	1	2	3	4	5
31. Öğretmenler ve diğer çalışanlar dersten önce ve sonra kendilerini güvende hissederler.	1	2	3	4	5
32. Çevre sakinleri toplantı ve programlar için akşam saatlerinde okula gelmekten korkmaz.	1	2	3	4	5
33. Sınıflar genellikle temiz ve düzenlidir.	1	2	3	4	5

**Ek C: Öğretmen, Okul İdarecileri, Öğrenci Ve Akademisyenler İle Yapılan Görüşmede Kullanılan Mülakat Sorusu**

‘Başarılı bir öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri nelerdir?’



**Ek D: Anket Çalışması İzin Yazısı**

TC  
 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
 ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : 93130991-044-E.61353  
 Konu : Anket Çalışması (Saniye Sanem  
 DİLBAZ)

01.06.2016

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.05.2016 tarih ve 33813216-044-E.53660 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 12290502017 numaralı Doktora öğrencisi Saniye Sanem DİLBAZ'ın "**Öğretmen Performansını Belirleyen Kriterlerin Çoklu Göstergeler ile Oluşturulması**" başlıklı tez çalışması ile ilgili Çanakkale Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 31.05.2016 tarih ve 60305806-44-E.5983924 sayılı yazısı ve ekleri ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Sami YILMAZ  
 Genel Sekreter

Ek :

- 1 - Yazı (1 sayfa)
- 2 - Makam Onayı (1 sayfa)
- 3 - Komisyon Raporu (1 sayfa)
- 4 - Mühürlü Form (5 adet)

0530 872 9392 Haberleşme

Saniye Sanem DİLBAZ  
 Ekte teslim aldım

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Terzioğlu Yerleşkesi Rektörlük Binası B Blok Zemin Kat  
 2862180018

Bilgi için:Leyla AVCI  
 Memur

31 Mayıs 2016

12230

T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

1011.411  
ÇANAKKALE

Sayı : 60305806-44-E.5983924  
Konu : Anket Çalışması

31.05.2016

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 17/05/2016 tarihli ve 54697 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Saniye Sanem DİLBAZ tarafından yapılması düşünülen anket çalışması ile ilgili alınan Makam Onayı, Komisyon Raporu ve Mühürlü Anket Formları ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Zülküf MEMİŞ  
Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1-Makam Onayı (01 adet - 01 sayfa)
- 2-Komisyon Raporu (01 adet - 01 sayfa)
- 3-Mühürlü Form (01 adet - 05 sayfa)

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü  
Elektronik Veri İşleri Dairesi Başkanlığı

Güvenli Elektronik İmza  
Astrile Aynidir  
31.05.2016

Nusret GERCİK  
VHKİ

Ayınal bilgileri Özgen AYDIN  
Tel: 0286 212 94 55 115



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

1011. yıl  
ÇANAKKALE

Sayı : 60305806-44-E.5947685  
Konu: Anket Çalışması

30.05.2016

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 17/05/2016 tarihli ve 54697 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Saniye Sanem DİLBAZ tarafından "Öğretmen Performansını Belirleyen Kriterlerin Çoklu Göstergeler İle Oluşturulması" konulu tez çalışması kapsamında, 01/06/2016-30/06/2016 tarihleri arasında, ekli listede adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Erdal DOĞANCI  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
30.05.2016

Zülküf MEMİŞ  
Millî Eğitim Müdürü

Ek :  
1-Komisyon Raporu ( 01 adet - 01sayfa)  
2-Okul Listesi (01 adet - 02 sayfa)

Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Bina  
Elektronik Ağ: stratejigelistirme17@meh.gov.tr

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır  
31.05.2016

**Nusret GERCİK**  
VHK

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN  
Tel: 0286 212 94 55-1

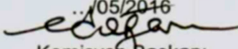
FORM: 2

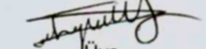
T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

## ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Saniye Sanem DİLBAZ
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul, Ortaokul
Araştırmanın konusu	"Öğretmen Performansını Belirleyen Kriterlerin Çoklu Göstergeler ile Oluşturulması"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	

## KOMİSYON

05/2016  
  
 Komisyon Başkanı  
 Erdal DOĞANCI

  
 Üye  
 Süheyla H. YURDUSEV

  
 Üye  
 Nazife NUSRAN



Ek A

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli meslektaşlarım,

Aşağıda okul müdürleri ve öğretmenlerin okullarda gösterdikleri çeşitli davranışlar yer almaktadır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmadan, her bir maddeyi okuyarak görüşünüzü belirten seçeneği X ile işaretleyiniz.

Teşekkürler...

**1) Cinsiyetiniz?**

a) Bayan b) Erkek

**2) Medeni Durum**

a) Bekar b) Evli

**3) Mezun olduğunuz okul türü?**

a) Fen Edebiyat Fakültesi b) Eğitim Fakültesi c) Diğer.....(Belirtiniz)

**4) Kıdeminiz?**

a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) 21 ve üzeri

**5) Branşınız?**

a) Matematik e) Resim  
 b) Türkçe f) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi  
 c) Fen Bilimleri g) Müzik  
 d) İngilizce h) Diğer.....

**6) Okulunuzda çalışma yılınız?**

a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) 21 ve üzeri

**7) Görev yaptığınız okuldaki öğretmen sayısı?**

a) 10-15 b) 16-25 c) 26-35 d) 36 ve üzeri

**8) Görev yaptığınız okuldaki öğrenci sayısı?**

a) 150-250 b) 251-350 c) 351-450 d) 451-550 e) 551 ve üzeri



Ek B

## OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde okulunuzdaki okul iklimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerini sever.					
2	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinden yanadır.					
3	Öğretmenler öğrencilerine hak ettikleri notları verir.					
4	Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine arkadaşça ve nazak olmasına yardımcı olur.					
5	Öğretmenler öğrencilere yardım etmeye isteklidir.					
6	Öğretmenler bir öğrencinin öğrenme sorunu olduğunda sabırlıdır.					
7	Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.					
8	Öğretmenler her bir öğrencinin ihtiyaçlarını anlar ve bu ihtiyaçlara cevap verir.					
9	Öğretmenler öğrencileri azarladıklarından daha sık överler.					
10	Öğretmenler öğrencilere karşı adildir.					
11	Öğretmenler öğrencilere bu birey oldukları bilinciyle davranır.					
12	Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını tamamlayabilmeleri için dikkatlice açıklamalarda bulunur.					
13	Bu okuldaki idareciler öğrencilerin düşüncelerini dinler.					
14	Bu okuldaki idareciler sık sık öğretmenlerle ve velilerle konuşurlar.					
15	Bu okuldaki idareciler yüksek kriterler belirler ve bu ölçütlerin ne olduğu konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirir.					
16	İdareciler, kendileri de sıkı çalışarak iyi örnek olurlar.					
17	Bu okuldaki idareciler öğrencilerin şikayetlerini ve fikirlerini dıymaya isteklidir.					
18	Öğretmenler ve öğrenciler bu okulda ne olacağı konusunda karar vermede yardımcı olur.					
19	Eğer bir öğrenci biriyi alay ederse, diğer öğrenciler buna katılmaz.					
20	Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile, terbiyelidir.					
21	Öğrencilerin çoğu, öğretmen sınıftan çıksa bile, ödevlerini yapar.					
22	Öğrenciler birbirlerini önemserler.					
23	Öğrenciler birbirlerine saygı duyar.					
24	Öğrenciler birbirleriyle arkadaş olmak ister.					
25	Öğrenciler kendilerini bu okula ait hisseder.					
26	Veliler okuldaki toplantılara ve diğer faaliyetler katılır.					
27	Toplumdaki pek çok kişi bu şekilde okula yardımcı olur.					
28	Okuldaki toplantılara ve programlara toplumun katılımı iyidir.					
29	Toplumdaki gruplar, öğrenmede, nazıkta, oyunculuğa ve sporda öğrenci başarılarına ödüllendirir.					
30	Öğrenciler genellikle okul binasında kendilerini güvende hissedebilir.					
31	Öğretmenler ve diğer çalışanlar dersten önce ve sonra okul binasında kendilerini güvende hissedebilir.					
32	İnsanlar toplantılar ve programlar için akşam saatlerinde okula gelmekten korkmaz.					
33	Sınıflar genellikle temiz ve düzenlidir.					



**Değerli meslektaşım;**

Bu çalışma, 18 Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde yürütmekte olduğum "Öğretmen Performansını Belirleyen Kriterlerin Oluşturulması" konulu doktora tezimin bir bölümü olarak kullanılacaktır. Anketi değerlendirirken ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**BÖLÜM I****Kişisel Bilgiler:**

1. Cinsiyetiniz:  Erkek  Kadın

2. Kıdem:  5 yıldan az  6-10  11-15  16-20  21 +

3. Branşınız : .....

**4. Mezun olduğunuz okul:**

Öğretmen Okulu  Eğitim Yüksekokulu  Eğitim Fakültesi  
 Lisansüstü eğitim (YL/DR)  Diğer

MADDELER	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Çoğunlukla Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılmıyorum	(4) Çoğunlukla Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1. Farklı seviyelerdeki sınıflara ve öğrencilere gereken önemi gösterir, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini değerlendirir.	1	2	3	4	5
2. Çocuk kulüpleri, sinema, tiyatro ve çevre gezileri gibi farklı etkinlikler ile çocukların gelişimini destekler, ilgi ve yeteneklerine önem verir, özel yeteneklerini fark edip geliştirir.	1	2	3	4	5
3. Öğrenmeye ve yeniliklere açıktır, eğitim ve alanındaki yenilikleri takip edip uygulamaya koyar.	1	2	3	4	5
4. Toplumsal değerleri öğrencisine yansıtır, öğrencilerine rol model olur.	1	2	3	4	5
5. Gerekli evrak ve dokümantasyon olarak derslerine hazırlıklıdır.	1	2	3	4	5
6. Branşında bilgilidir, bilgilerini öğrencilerine aktarabilir.	1	2	3	4	5
7. Pedagojik açıdan yeterlidir, alanında uzmandır.	1	2	3	4	5
8. Öğrencileri ile etkili bir iletişim kurar, samimi ilişkiler içinde öğrenci ve velileriyle empati kurar.	1	2	3	4	5
9. Oyunu ve eğlenceyi derslerinde kullanır, sıkıcı bir şekilde ders anlatmaz, farklı etkinlikler ile dersi zenginleştirir.	1	2	3	4	5
10. Eğitim ve öğretimi gerçek hayat ile ilişkilendirir, bilgileri sınıf dışında kullanılabilir hale getirir.	1	2	3	4	5
11. Derslerinde sorumluluk sahibidir.	1	2	3	4	5
12. Çalışma süresince edindiği deneyimlerini mesleğinde etkin bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5



13. Fedakâr ve özverilidir, çocukların gelişimi ile ilgili radikal kararlar alır.	1	2	3	4	5
14. Çocukları sever ve mesleğini severek yapar.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerini tanır, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak dersini zenginleştirir, yaratıcıdır.	1	2	3	4	5
16. Çoklu zekâ kuramına göre öğrencilerinin farklılıklarını değerlendirir.	1	2	3	4	5
17. Eleştiriye ve gelişime açıktır, özeleştiri yapabilir.	1	2	3	4	5
18. Türkçeyi doğru kullanır ve güzel konuşma tarzıyla öğrencilerine örnek olur.	1	2	3	4	5
19. Mesleki gelişimine önem verir, hizmet içi eğitim seminerlerine katılır, araştırmacıdır ve alanındaki yayınları takip eder.	1	2	3	4	5
20. Sınıf içinde özgür bir öğrenme ortamı yaratır, özgürce düşünüp, kendini ifade edebilen öğrenciler yetiştirir.	1	2	3	4	5
21. Öğrencilerin şevkini kırmaz, cesaretlendirir ve onların motivasyonunu yükseltir.	1	2	3	4	5
22. İkna ve ifade gücü yüksektir.	1	2	3	4	5
23. İşbirliğine açıktır, paylaşımcıdır.	1	2	3	4	5
24. Beden dilini etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerinin dikkatini çeker.	1	2	3	4	5
25. Mesleğini demokratik bir anlayışla profesyonelce yerine getirir.	1	2	3	4	5
26. Problem çözmede etkin bir rol oynar.	1	2	3	4	5
27. Öğrencileri ile olan ilişkilerinde sınırlarını belirler, her öğrenciye samimiyet mesafesi aynıdır, ders sırasında öğrencilerine eşit derecede söz hakkı verir.	1	2	3	4	5
28. Sınıf yönetimi ve öğrenci ile olan tüm etkileşimlerinde disiplinlidir.	1	2	3	4	5
29. İyi bir dinleyicidir, tüm öğrencilerini dinleyip fikirlerine önem verir.	1	2	3	4	5
30. Öğrencilerine saygı duyar, öğrencilerini korkutmaktansa, haklarını öğretip, haklarını savunmalarına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
31. Akıcı ve anlaşılabilir bir şekilde konuyu işler.	1	2	3	4	5
32. Değerlendirme ve tekrarlar yaparak, öğrencilerinin eksiklerini fark eder.	1	2	3	4	5
33. Tahtayı düzenli ve anlaşılabilir bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
34. Öğrencileri ile birlikte karar alıp, uygulamaya koyar.	1	2	3	4	5



35. Öğrencileri ile birlikte ders dışı aktiviteler düzenleyerek ders saatleri dışında da onlarla vakit geçirir.	1	2	3	4	5
36. Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenler.	1	2	3	4	5
37. Öğrencilerin sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerine ortam oluşturur.	1	2	3	4	5
38. Öğrencilere ödev verirken ve sınıf dışı çalışmalar yaptırırken hem onların hem de çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate alır.	1	2	3	4	5
39. Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar.	1	2	3	4	5
40. Öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler ve model olur.	1	2	3	4	5
41. Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir.	1	2	3	4	5
42. Davranışlarında tutarlı ve dürüştür.	1	2	3	4	5
43. Özgüvene sahiptir.	1	2	3	4	5
44. Kişisel ve mesleki duyarlılıklarını artırmak için kültür ve sanat etkinliklerine katılır.	1	2	3	4	5
45. Bilimsel araştırma yapmaya istekli ve çalışkandır.	1	2	3	4	5
46. Meslekî gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.	1	2	3	4	5
47. Okulu geliştirme çalışmalarında, öğrencileri ile birlikte, diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yapar.	1	2	3	4	5
48. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yapar.	1	2	3	4	5
49. Öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgi ve gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar verir.	1	2	3	4	5
50. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar.	1	2	3	4	5
51. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.	1	2	3	4	5
52. Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.	1	2	3	4	5
53. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar.	1	2	3	4	5
54. Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde rehberlik yapar.	1	2	3	4	5

