

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLK VE ORTAOKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN SINIF
YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan

Ebru SÖNMEZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU

Kastamonu-2014

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLK VE ORTAOKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ebru SÖNMEZ

Kastamonu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU

Bu araştırma ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve performansları arasındaki ilişkiyi ve sınıf yönetimi beceri algıları ile performans algılarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yaş, çalıştığı okuldaki görev süresi ve öğrenim durumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma ilişkiyel tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 125 sınıf ve 178 branş öğretmeni olmak üzere toplam 303 öğretmen katılmıştır.

Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve “İşgören Performansı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tamhane ve Tukey Çoklu Karşılaştırma Testleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının “iyi” ve “çok iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda “iyi”, “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve

davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında “çok iyi” düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin performans algıları ise “iyi” düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşmadığı bulunurken, branş, yaş, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılıklar olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin performans algılarının ise cinsiyet, yaş, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunurken, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi becerisi alt boyutları arasında yüksek ve orta düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunurken, sınıf yönetimi becerisi ve iş performansı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ise sınıf yönetimi becerisi alt boyutları ile iş performansı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlere ve denetmenlere alanında uzman kişiler tarafından sınıf yönetimi becerileri ve performans konularında seminer ya da hizmetiçi eğitim kursu verilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ve performans algılarının “iyi” ve “çok iyi” çıkma nedenlerinin araştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi Becerisi, Performans, Öğretmen

ABSTRACT

Master Thesis

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND PERFORMANCE OF THE TEACHERS AT PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Ebru SÖNMEZ

Kastamonu University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

The purpose of this study was to determine the relationship between classroom management skills and performance of teachers at primary and secondary schools and whether the perception of classroom management skills and performance differs according to the variables of gender, branch, durations of experiment, age, durations of experiment at the school that the teachers are working and educational background or not.

This study was designed in correlational research model. A total of 303 teachers (125 were classroom teachers and 178 were in various branches) employed in primary schools located in Kastamonu province participated in the study.

The research data were gathered by using “The Demographic Information Form”, “Classroom Management Ability Scale” and “Worker Performance Scale”. Frequency and percentage analyses, Independent Samples t-Test, One-Way Anova (ANOVA), Tamhane and Tukey Multiple Comparison Tests, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, Multiple Linear Regression analyses were used in order to analyze data.

The findings of the current study revealed that the perception of teachers’ classroom management was “good” and “very good”. The perception of teachers’

classroom management skills at the dimension of “plan program activities and physical layout” was “good”, at the dimensions of “teacher-student relationship regulation and time management” and “classroom interaction and behavior regulation” was “very good”. The perception of teachers’ performance was “good”. Results illustrated that teachers’ perception of classroom management skill didn’t differ according to the variable of gender, but it was seen that there were some differences according to the variables of branch, age, durations of experience, durations of experiment at the school that the teachers are working and educational background. It showed that teachers’ perception of performance didn’t differ according to such variables as gender, age, branch and durations of experiment at the school that the teachers are working. It was seen that it differed according to the variables of duration of experience and educational background. There was a meaningful, positive, high and middle level correlation among the dimensions of classroom management skill. There was a meaningful, positive and middle level correlation between classroom management skill and performance. Finally, there was a significant, positive and middle level correlation between the dimensions of classroom management skill and performance according to the results of regression analysis. In accordance with the results of study, it can be suggested that teachers and inspectors be given seminars and inservice education training by experts in the field of classroom management skills and performance and the reasons why the teachers’ perceptions of classroom management skills and performance “good” and “very good” be investigated.

Key Words: Classroom Management Skill, Performance, Teacher.

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkiye bakarak eğitimde başarı oranının ve eğitim kalitesinin yükselmesine katkı sağlanması öngörülmektedir. Bu amaçla yapılan çalışmanın öğrenci başarısını ve eğitimin kalitesini artırması umut edilmektedir. Bu çalışma sayesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farkına vararak performanslarını artırmaya yönelik çalışmalara katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Hazırlanacak olan öğretim programının da bu noktalara temas ederek, daha ileriye gitmeyi sağlayacak şekilde düzenlenmesine çalışılmaktadır. Araştırma Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmayla ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performans algıları analiz edilip değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları yer almıştır. İkinci bölümde kuramsal çerçeve ve bu alanda yapılan araştırmalar yer almıştır. Üçüncü bölümde araştırma modeli, evren/örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgulara yer verilmiştir. Beşinci ve son bölümde de, tartışma, sonuçlar ve öneriler yer almıştır.

Çalışmama yön veren, bana gerekli desteği sağlayan, sabır ve anlayış gösteren, saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU'na teşekkür ederim. Yüksek Lisans derslerimiz sırasında bilgi ve tecrübeleriyle bana yardımcı olan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN'e, Doç. Dr. Hüseyin YOLCU'ya, Yrd. Doç. Dr. Selda POLAT'a ve Yrd. Doç. Dr. Nihal LINDBERG'e teşekkür ederim. Çalışmamın istatistik çözümlerinde yardımcı olan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU'na, SPSS dersleriyle bana yardımcı olan saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN'e ve analizler sırasında yardımını benden esirgemeyen arkadaşım Kerem TEKŞEN'e teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim boyunca yardımını esirgemeyen arkadaşlarım Eda YARIMBAŞ KEŞAN'a ve Esra KARATAŞ YUMRUTEPE'ye ve desteğini esirgemeyen aileme ve tezimi bitirme noktasında beni motive eden eşime teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	İ
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xiv
I. BÖLÜM	
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
II. BÖLÜM	
2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Performans.....	8
2.1.1. Performans Kavramı.....	8
2.1.2. Örgütsel Performans Kavramı.....	9
2.2. Performans Yönetimi.....	10
2.2.1. Performans Yönetimi Kavramının Tarihçesi ve Tanımı.....	10
2.2.2. Performans Yönetiminin Amacı.....	11
2.2.3. Performans Yönetiminin Yararları.....	12
2.2.4. Performans Yönetiminin Kullanım Alanları.....	13
2.2.5. Performans Yönetimi Süreci.....	14
2.2.5.1. İşgören Odaklı Performans Yönetimi Süreci.....	14
2.2.6. İlk ve Ortaokullarda Performans Yönetim Sistemi.....	15
2.2.7. İlk ve Ortaokullarda Örgütsel Performans Yönetim Sistemi.....	15
2.2.8. İlk ve Ortaokullarda İşgören Odaklı Performans Yönetim Sistemi.....	16
2.3. Performans Değerlendirme.....	16
2.3.1. Performans Değerlendirme Tanımı.....	19

2.3.2. Performans Değerlendirme İlkeleri.....	21
2.3.3. Performans Değerlendirme Amaçları.....	22
2.3.4. Performans Değerlendirmenin Avantajları.....	24
2.3.5. Performans Değerlendirmenin Dezavantajları.....	25
2.3.6. Performans Değerlendirmenin Kim/Kimler Tarafından Yapılacağıın Belirlenmesi.....	26
2.3.6.1. Yöneticiler Tarafından Yapılan Değerlendirme.....	26
2.3.6.2. Astlar Tarafından Yapılan Değerlendirme.....	28
2.3.6.3. Kendi Kendine Yapılan Değerlendirme.....	28
2.3.6.4. Takım Üyeleri Tarafından Yapılan Değerlendirme.....	28
2.3.6.5. Dış Denetim.....	29
2.3.7. Performans Değerlendirme Süreci.....	29
2.3.8. Performans Değerlendirme Yöntemleri.....	30
2.3.8.1. Kişiler Arası Karşılaştırmalara Dayalı Yöntemler...	30
2.3.8.2. Ortak Performans Kriter ve Standartlarına Dayalı Yöntemler.....	31
2.3.8.3. Bireysel Performans Standartlarına Dayalı Yöntemler.....	32
2.3.8.4. Çalışma Standartları Yaklaşımına Dayalı Yöntemler.....	32
2.3.8.5. Diğer Değerlendirme Yöntemleri.....	33
2.3.9. Performans Değerlendirme Hataları.....	33
2.3.9.1. Halo (Hale) Etkisi.....	33
2.3.9.2. Teknik Hatalar.....	33
2.3.9.3. Yakın Zaman Etkisi.....	34
2.3.9.4. Kişisel Önyargılar.....	34
2.3.9.5. Kontrast Hataları.....	34
2.3.9.6. Ortalama Puan Verme Eğilimi.....	34
2.3.9.7. Pozisyondan Etkilenme.....	34
2.3.9.8. Atıf Hatası.....	35
2.3.9.9. Değerlendirme Standartları Sorunu.....	35

2.3.10. Performans Değerlendirmede Geribildirim.....	35
2.3.11. Performans Değerlendirme Kriterleri (Kılavuzu).....	35
2.3.12. Performans Yönetimi ve Performans Değerlendirme Arasındaki İlişki.....	36
2.4. Öğretmen Performansı.....	37
2.4.1. Öğretmenlerin Performansının Yönetilmesinin Önemi.....	37
2.4.2. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler.....	38
2.4.2.1. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Yeterlilikleri..	38
2.4.2.2. Başarı Güdüsünün Yoğunluğu.....	40
2.4.2.3. Çevresel Etmenler.....	40
2.4.2.4. Örgütsel Etmenler.....	41
2.4.3. Türkiye’de Öğretmen Değerlendirmesi.....	43
2.4.3.1. Değerlendirmenin Hukuki Temelleri.....	43
2.4.3.2. Değerlendirme Çeşitleri.....	43
2.4.3.2.1. Sicil Değerlendirmesi.....	43
2.4.3.2.2. Adaylığın Kaldırılması Amaçlı Değerlendirme.....	44
2.4.3.2.3. Yükseltme Amaçlı Değerlendirme.....	44
2.4.3.2.4. Teftiş Sonucundaki Değerlendirmeler.....	45
2.4.4. Günümüzdeki Öğretmen Değerlendirme Sistemindeki Aksaklıklar.....	45
2.4.5. Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi.....	45
2.4.5.1. Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi.....	47
2.4.5.2. Çoklu Veri Kaynaklarına Göre Öğretmenlerin Değerlendirilmesi.....	47
2.4.5.3. Öğrencilerin Öğretmen Performansını Değerlendirmesi.....	48
2.4.5.4. Meslektaşlarının Öğretmen Performansını Değerlendirmesi.....	49
2.4.5.5. Yöneticilerin Öğretmenlerin Performansını Değerlendirmesi.....	50

2.4.5.6. Öğretmenlerin Öz Değerlendirmesi.....	50
2.4.5.7. Öğrenci Başarısının Öğretmen Değerlendirmede Kullanılması.....	51
2.4.5.8. Öğretmen Testlerinin Öğretmen Performansını Değerlendirmede Kullanılması.....	51
2.4.5.9. Veli Görüşlerinin Öğretmen Performansını Değerlendirmede Kullanılması.....	51
2.4.5.10. Öğretmenlerin Gözlem Yoluyla Performanslarının Değerlendirilmesi.....	52
2.4.5.11. Müfettişler Tarafından Yapılan Değerlendirme....	52
2.4.6. Performans Değerlendirmenin Öğretmen Performansına Etkisi.....	53
2.4.6.1. Öğretmen Performansının Bileşenleri.....	54
2.4.6.1.1. Bilgi-Beceri (Öğretmenin Yeterliliği).....	54
2.4.6.1.2. Motivasyon (Öğretmenin İstekliliği).....	54
2.4.6.1.3. İş Çevresi (Örgütsel Destek).....	55
2.4.6.2. Öğretmenler İçin İşletilecek Performans Değerlendirme Süreci.....	55
2.4.6.2.1. Mikro Denetim.....	55
2.4.6.2.2. Öğretimsel Denetim.....	55
2.4.6.2.3. Klinik Denetim.....	56
2.4.6.2.4. Sanatsal Denetim.....	56
2.4.6.2.5. Formatif Denetim.....	56
2.4.6.2.6. Summatif Denetim.....	57
2.4.6.2.7. Gelişimsel Denetim.....	58
2.4.6.2.8. Yansıtıcı Denetim.....	58
2.5. Sınıf Yönetimi.....	58
2.5.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	63
2.5.1.1. Geleneksel Yaklaşım.....	63
2.5.1.2. Çağdaş Yaklaşım.....	64
2.5.1.3. Kounin Yaklaşımı (İşbirliği ve Organizasyon).....	64

2.5.1.4. Jones ve Jones'un Yaklaşımı (Vücut Dili, Motivasyon Sağlayıcı Etmenler ve Etkili Yardım).....	65
2.5.1.5. Ginott'un Yaklaşımı (İletişim Kurma).....	66
2.5.1.6. Glasser'in Yaklaşımı (Mantıksal Çözümler).....	67
2.5.1.7. Dreikurs'un Yaklaşımı (Demokratik Sınıflar).....	68
2.5.1.8. Skinner Yaklaşımı (Davranış Değişikliği).....	69
2.5.1.9. Canter Yaklaşımı (Güvengen Davranış).....	70
2.5.1.10. Gordon Yaklaşımı (Etkili Öğretmenlik Eğitimi)...	71
2.5.2. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	71
2.5.2.1. Geleneksel Model.....	71
2.5.2.2. Tepkisel Yönetim Modeli.....	71
2.5.2.3. Önlemsel Yöntem Modeli.....	72
2.5.2.4. Gelişimsel Yönetim Modeli.....	73
2.5.2.5. Bütünsel Yönetim Modeli.....	73
2.5.3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	74
2.5.3.1. Aile.....	74
2.5.3.2. Okul.....	75
2.5.3.3. Çevre.....	76
2.5.3.4. Öğretmen.....	77
2.5.3.5. Öğrenci.....	78
2.5.3.6. Öğretim ve Öğretim Programı.....	81
2.5.3.7. Sınıf Ortamı.....	81
2.5.3.8. Eğitim Yönetimi.....	82
2.5.4. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	83
2.5.4.1. Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri.....	83
2.5.4.2. Fiziksel Ortamın Değişkenleri.....	84
2.5.4.2.1. Öğrenci Sayısı.....	84
2.5.4.2.2. Yerleşim Düzeni.....	84
2.5.4.2.3. Öğretim Materyal ve Araçları.....	86
2.5.4.2.4. Isı-Işık, Renk.....	86
2.5.4.2.5. Gürültü.....	87

2.5.4.2.6. Temizlik.....	87
2.5.4.2.7. Görünüm.....	87
2.5.4.2. Öğretim Yönetimi.....	88
2.5.4.3. Zaman Yönetimi.....	90
2.5.4.4. İletişim.....	91
2.5.4.5. Davranış Yönetimi.....	93
2.6. Sınıf Yönetimi Becerileri.....	95
2.7. Sınıf Yönetimi Becerileri ile Performans Arasındaki İlişki.....	97
2.8. İlgili Araştırmalar	98
2.8.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yurtiçi Araştırmalar.....	98
2.8.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yurtdışı Araştırmaları	108
2.8.3. Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Yurtiçi Araştırmalar.....	113
2.8.4. Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Yurtdışı Araştırmaları.....	120
III. BÖLÜM	
3. YÖNTEM.....	139
3.1. Araştırma Modeli.....	139
3.2. Çalışma Grubu.....	139
3.3. Veri Toplama Araçları.....	141
3.4. Verilerin Toplanması.....	143
3.5. Verilerin Analizi.....	144
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR.....	146
4.1. İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algı Düzeyleri	146
4.2. Cinsiyete Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algularına İlişkin T-Testi Sonuçları (Independent Samples T-Test).....	147

4.3. Branşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları (Independent Samples T-Test).....	148
4.4. Mesleki Kıdeme Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova).....	149
4.5. Yaşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Yaşları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova).....	151
4.6. Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova).....	153
4.7. Öğrenim Durumuna Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Öğrenim Durumları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova).....	155
4.8. İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performans Algı Düzeyleri.	156
4.9. Cinsiyete Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları (Independent Samples T-Test).....	157
4.10. Branşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları (Independent Samples T-Test).....	157
4.11. Mesleki Kıdeme Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova).....	158
4.12. Yaşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Yaşları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova).....	159
4.13. Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova).....	159

4.14. Öğrenim Durumuna Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Öğrenim Durumları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova).....	160
4.15. Öğretmenlerin Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Algıları ve Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar (Korelasyon Analizi).....	161
4.16. Öğretmenlerin İş Performansının Yordanması (Regresyon Analizi).....	162

V. BÖLÜM

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	164
5.2. ÖNERİLER.....	180
KAYNAKÇA.....	182
EKLER.....	226

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1	Araştırmanın Örnekleme İlişkin Demografik Bulgular..... 145
Tablo 2	İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları..... 146
Tablo 3	Sınıf Yönetimi Becerisi ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki..... 147
Tablo 4	Sınıf Yönetimi Becerisi ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki..... 148
Tablo 5	Sınıf Yönetimi Becerisi ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki..... 149
Tablo 6	Sınıf Yönetimi Becerisi ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki..... 151
Tablo 7	Sınıf Yönetimi Becerisi ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki 153
Tablo 8	Sınıf Yönetimi Becerisi ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki..... 155
Tablo 9	İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performans Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları..... 156
Tablo 10	Öğretmen Performansı ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki 157
Tablo 11	Öğretmen Performansı ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki..... 157
Tablo 12	Öğretmen Performansı ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki 158
Tablo 13	Öğretmen Performansı ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki..... 159
Tablo 14	Öğretmen Performansı ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki 159

Tablo 15	Öğretmen Performansı ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki.....	160
Tablo 16	Değişkenler Arası Korelasyonlar ile Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	161
Tablo 17	Öğretmenlerin İş Performansının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	162

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Problemi (Sorun)

Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak için kişilerin ve toplumların gelişmeleri gerektiği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Kişilerin ve toplumların gelişmeleri aldıkları ya da alacakları eğitimin kalitesi ile yakından ilgilidir. Eğitimin kalitesini artırmak için Türkiye dâhil birçok ülkede yeni programlar denenmekte ve daha iyi sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Performans ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yapılacak çalışmalar da eğitimin kalitesi ile ilgili olduğu için kişilerin ve dolayısıyla toplumların gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Değişime ve gelişime kurumlar açısından bakıldığında, zaman ve ihtiyaçlara paralel olarak meydana gelen değişimler, kurumları ve kurumların yönetim şeklini etkilemiştir. Bu anlamda kurumlarda en çok ön plana çıkan başlık insan kaynakları olmuştur. İnsan kaynakları beraberinde performans temelli yönetim anlayışını getirmiştir. Bunun nedenleri arasında, performans artışının en çok fark edilebileceği alanın insan kaynağı olması gösterilmesidir (Bilgin, 2004; Çelik, 2000). İnsan kaynaklarının adından da anlaşılacağı gibi kaynağı insandır. İnsan, üretimin önemli bir bileşeni hem de amacıdır. İnsan kaynakları, kurumda çalışan en üst kademedeki en alt kademeye kadar tüm insanları içine almaktadır. Bir kurumun başarıya ulaşması için sahip olması gereken maddi donanımlar yeterli değildir. Başarının sağlanması için insan kaynaklarının işleyiş şekli oldukça önemlidir (Uyargil, 1994). İnsan kaynaklarının kurum içinde gerçekleştirdiği görevlere bakılacak olursa; planlama, iş analizi, iş ilanı verme, işe alma, görüşme yapma, oryantasyon eğitimi, performans değerlendirmesi, işten çıkarma, terfi, maaşlar ve sağlık hizmetleri gibi alanlardan bahsedilebilir (Fındıkçı, 2000). Bu anlamda performans, performans yönetimi ve performans değerlendirme kavramlarının tanımlarına bakılması önem arz etmektedir.

Performans, kişilerin kendilerinden beklenen kriterleri yerine getirebilmeleri için ortaya koydukları mal, hizmet ve düşünce olarak tanımlanmaktadır (Helvacı, 2002). Bir başka tanımlamaya göre, kişilerin bir işi gerçekleştirmede sahip oldukları yetenekleri kullanma oranıdır. Sağlıklı bir performans değerlendirme için kişilerin

yeteneklerine uygun işlere maruz bırakılmaları gereklidir. Sonunda ise istenilen seviyenin üstünde kalan performans iyi, altında kalan performans ise kötü olarak değerlendirilecektir (Taşçıoğlu, 2006). Performansa eğitim açısından bakıldığında, eğitim kurumlarının başlıca görevi, devlet tarafından belirlenmiş olan politikalar paralelinde hedeflere ulaşmaktır. Bunu sağlayacak olan kişi okul yöneticileri ve onların en büyük destekçileri öğretmenlerdir (Şentuna, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin ortaya koydukları performans oldukça önemlidir. Performans yönetimi, kurumların ve kurumlarda çalışan bireylerin amaçlarının saptanması, organize edilmesi ve uygulanması şeklinde eğitim kurumları dâhil tüm kurumlarda 1990'lardan sonra kullanılmaya başlanmıştır (Williams, 1998). İlköğretim okullarındaki performans yönetiminin önemine bakıldığında; ilkokulların toplumsal kalkınmanın temelini oluşturuyor olmalarından, bu kurumlardaki isteklerin karşılanmasının gerekliliğinden ve bu kurumlardaki öğretmen, öğrenci ve personel sayısının eğitimin diğer basamaklarına göre daha çok olmasından bahsedilebilir (Boyacı, 2003). Performans değerlendirme, çalışanın yaptığı işle ilgili ortaya koyduklarını ölçen ve bunların değerlendirmesini yapan bir sistemdir (Acar ve Ayhan, 1997). Performans değerlendirmede amaç, hem eğitim seviyesini hem de öğretmen niteliğini artırmaktır. Öğretmen niteliğini artırmak için, noksanlıklar belirlenmeli ve bunları giderici önlemler alınmalıdır (Duran, 2008).

Son yıllarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde bilgi aktarımından öte bilgiye nasıl ulaşılacağına öğretmesinin önem kazandığı ileri sürülebilir. Bu amaçla öğretmenlerin sahip olmaları gereken beceriler vardır (Kuş, 2005). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin kendilerinden beklenen performanslarını artırmak için okul müdürlerinin klasik yönetim anlayışlarını değiştirmeleri gerekmektedir. Sınıf yönetimi becerisi, içinde öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliliklerini, kişilik özelliklerini, sınıfın sahip olduğu fiziksel özellikleri ve yöntem ve teknik vasıflarını barındırır (Küçükahmet, 2009). Eğitimin temel uygulama alanı olan sınıf yönetimi becerisinin performansı artırmadaki yeri ve önemi oldukça önemlidir (Şentuna, 2007).

Eğitimden istenilen verimin alınabilmesi için, yürütülmekte olan eğitimin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Eğitimin iyi yönetilmesi, eğitim, okul ve sınıf yönetimlerinin uygun şekillerde yerine getirilmesini gerektirmektedir. Kurumlarda,

teknik seviye gibi, hedefleri gerçekleştirmenin farklı seviyeleri bulunmaktadır. Teknik seviyenin eğitimdeki karşılığı olarak da sınıflar düşünülebilir (Terzi, 2001). Eğitimin temel hedefi olan öğrencilerde istendik davranışlar yaratılması durumu da sınıflarda başlamaktadır. Eğitimin temel taşlarını oluşturan öğretmen, öğrenci, müfredat ve araç-gereçler sınıfın içinde yer almaktadır (Başar, 2000). Bu açıdan bakıldığında, eğitim yönetiminin en önemli parçasını oluşturan sınıf yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri hedeflere ulaşılması noktasında oldukça önemlidir (Terzi, 2001). Ayrıca öğretmenlerin sınıftaki başlıca amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan hedefleri mümkün olduğunca gerçekleştirmektir. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olmayan bir öğretmenin kendisini yetersiz hissederek motivasyon düşüklüğü yaşayabileceği ve bunun öğretmenin performansını olumsuz yönde etkileyebileceği iddia edilebilir.

Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olan bir öğretmen, sınıftaki öğrenme ortamını oluşturmada ve sınıfta oluşacak sorunları çözmede daha başarılı olacaktır (Açıkgöz, 2003). İyi bir sınıf yönetimi becerisi, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması demektir (Moore, 2003). Öğretmenlerin, bireyler üzerinde istendik davranışlar oluşturma görevleri vardır. Bunu gerçekleştirmek oldukça zordur. Öğrenme içinde bulunan çevrenin etkisiyle gerçekleşebilir, fakat bu çevredeki girdilerin öğrenmeyi olumlu etkileyecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Öğretmen öğrenmeye hız kazandırabilir, öğrenmeyi yavaşlatabilir ya da dönüt sağlayabilir (Alkan ve Kurt, 2000). Öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmak için, öğretmenin öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alması ve buna göre bir sınıf yönetimi stratejisi belirlemesi gereklidir (Alkan, 2007). Öğretmen farklı beklentileri, istekleri ve yaşantıları olan öğrencileri, tek bir hedefe yönlendirebilmelidir. Öğretmen yalnızca sınıftaki öğretme-öğrenme sürecine değil aynı zamanda öğrenci davranışlarına da öncülük edebilmelidir (Çelik, 2002). Sınıftaki zamanın büyük çoğunluğu sınıf düzenini sağlamak için harcanmaktadır (Nelson, 2002). Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olmayan bir öğretmen, sınıftaki disiplini sağlamak konusunda zorluk çekecek ve disiplini sağlamak için daha çok zaman ve çaba harcayacaktır. Belirlenen hedeflerin sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi

zorunluluğu göz önüne alındığında, sınıftaki disiplini sağlamak için gerekli olan becerinin önemi daha iyi anlaşılabilir.

Sınıf, eğitimin gerçekleştiği en küçük yerdir. Fakat bununla beraber eğitimin temelini oluşturmaktadır. Sınıflar öğrencilerin çok küçük yaşlarda yaşlıları ile bir araya geldikleri ve tanışıp-kaynaştıkları yerdir (Sarıtaş, 2000). Sınıf yönetimi önceleri öğretmen otoritesi olarak anlaşılmakta iken, artık olumlu öğrenme ortamı olarak açıklanmaktadır. Bu ortamı sağlamanın en büyük teminatı olarak, öğretmenin sahip olduğu donanımlara dikkat çekilmektedir. Bu nedenle öğretmenler yönetim teorileri, kişilerarası etkileşim, iletişim ve eğitim psikolojisi gibi alanlarda bilgi sahibi olmalıdır (Demirel, 2007).

Şentuna (2007) tarafından yapılan çalışmadan yola çıkarak sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olmayan öğretmenlerin performanslarının da olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Ya da tam aksi olarak iyi bir sınıf yönetim seviyesine sahip öğretmenlerin performanslarının da yüksek olduğu söylenebilir. Çalıştığı kurumun bir parçası ve bir insan olarak öğretmen, belli donanımlara sahiptir ve sahip olduğu donanımlar sayesinde belli bir performans ortaya koymaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimi becerisi ve performans arasında yakın bir ilişki olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen performansı ve veli etkinlikleri (Aydemir, 2008), iş doyumunu (Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009 ve Yazıcıoğlu, 2010), insan kaynakları (Akyol, 2008) ve öğrenci görüşleri (Tüfekci,2008) arasındaki ilişkileri inceleyen bir dizi araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen performans yönetimi (Bostancı, Yolcu ve Şap, 2010; Boyacı, 2003; Çolak, 2007 ve Şentuna, 2007) ve öğretmen performansı değerlendirme (Alghanabousi, 2010; Cihantimur, 2006; Cooper, 2005; Duran, 2008; Harris ve Sass, 2012; Lamm, 1990; Magno, 2009; Miller, 2009; Riner, 1988; Stickney, 2005; Tonbul, 2008; Wang, 2007 ve Yariv, 2009) konularını inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen performansını güvenilirlik (Guarino, Reckase ve Wooldridge, 2012), teşvik (Eberts, Hollenbeck ve Stone, 2002; Miller, 2011 ve Mitchell, 2009), öğrenci başarısı (Eisenberg, 2008; Spiggle, 2003 ve Washington, 2011), öğretmen geçmişi, kişilik özellikleri, sosyo-ekonomik statü (Beezer 1970 ve Bowers, 2006) ve ücret (Adkins, 2004;

Muralidharan ve Sundararaman, 2009; Tankson, 2012 ve Woessmann, 2010) açısından ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür.

Alanyazında sınıf yönetimi becerisinin iş doyumunu (Akın ve Koçak, 2007), öz yeterlik inancı (Aksu, 2009 ve Babaoğlu ve Korkut, 2010), mizah tarzları ve kişilik özellikleri (Akkaya, 2011 ve Komitoğlu, 2009), duygusal zeka (Tunca, 2010) ve başa çıkma davranışları (Bağcı, 2010) ile ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Sınıf yönetimi becerisini ilköğretim öğretmenleri (Çelik, 2006 ve İlgar, 2007), stajyer öğretmenler (Salameh, Al-Omari ve Jumia'an, 2011), kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler (Durğun, 2010) ve anaokulları ve örgüt iklimi (Nur, 2012 ve Tal, 2010) açısından inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Sınıf yönetimi becerisini öğretim teknolojileri ve materyal geliştirmeye ve istenmeyen disiplin davranışları ile (İlhan, 2011 ve Kayıkçı, 2009) ilişkilendiren çalışmalar da mevcuttur. Alanyazında, öğretmen performansı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen her iki değişkenin birbiri ile olan ilişkisini inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Alt Problemler

- 1- Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin performans algıları ne düzeydedir?
- 3- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, yaşa, çalıştığı okuldaki görev süresine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?
- 4- Öğretmenlerin performansı cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, yaşa, çalıştığı okuldaki görev süresine ve eğitim durumlarına göre değişmekte midir?
- 5- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasında ilişki var mıdır?
- 6- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıf yönetimi becerisi, öğretmenlerin ders işlemeye başladıkları anda sınıftaki düzeni, işleyişi sağlamak adına sahip oldukları yetenekleri kendi tarzlarında ortaya koyma şekilleridir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi konusunda çoğunlukla sorun yaşadıkları bilinmektedir, ancak kıdemli öğretmenlerin de sınıf yönetimini sağlama noktasında sıkıntı yaşadıkları gerçeği göz önüne alındığında bu becerinin kritik bir öneme sahip olduğundan bahsetmek yanlış olmayacaktır. Öğretmen performansı öğretmenin görevini gerçekleştirme düzeyidir. Eğitimde kaliteyi artırabilmek adına hem performans hem de sınıf yönetimi konusunda yapılacak olan çalışmalar alana katkı sağlayacaktır. Çünkü girdisi insan olan eğitimde son noktaya ulaşmak gibi bir durum söz konusu değildir. Her zaman için kaydedilecek bir gelişme, atılacak bir adım mevcut olacaktır. Bunun için de geçmişte ve günümüzde olduğu gibi gelecekte de daha iyiye ulaşmak için çalışmalar yapılacaktır. Bir öğretmenin sınıf yönetimi becerisi ne kadar yeterli ise, sınıf içinde öğrenmenin kalıcılığı da o kadar uzun olacaktır (Başar, 1999). Sınıf yönetimi becerisinin bu özelliği doğrudan performansla ilgilidir. Beceri düzeyi iyi olan öğretmen kalıcı öğrenme sağlar ve sınıf performansını dolayısıyla kendi performansını artırır. Sınıf yönetimi becerisi yeterli olmayan öğretmenler performansları düştüğü için mesleklerini bırakmak durumunda kalmaktadırlar (Phelps, 1991). Bu gibi sorunları çözmek için yapılacak olan çalışmalar önem arz etmektedir.

Bu araştırma, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmen performansı ve sınıf yönetimi becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sınıf yönetimi becerisi ve performans arasındaki ilişkinin bilimsel olarak ortaya konması bu iki değişkenin birbirlerine olan etkilerinin açıklanması adına önem arz etmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öğretmen performansı ile ilgili yapılmış ayrı çalışmalar bulunmakla birlikte doğrudan bu iki konuyla ilgili yapılmış çalışma yoktur. Sınıf yönetimi becerisinin öğretmenlerin iş performansının ne kadarını açıkladığını bularak ve eksik kalan kısmın tespit edilip o konuda araştırma yapacak başka çalışmaların yolunu açarak çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bundan sonra

yapılacak olan çalışmalarda sınıf yönetimi becerisi ve öğretmen performansı konularına ilgi duyanlar için kaynak olması öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Örneklem belirlenirken araştırmanın amacına uygun olarak zaman ve uygulama pratikliği gözetenmiştir. Merkez okullarda çalışan öğretmenlerin anketlere katılmak konusunda oldukça isteksiz oldukları görülmüştür. Bu nedenle anketler mümkün olduğunca yakın ilçelerde ve tanıdık öğretmenlerin bulunduğu okullarda uygulanmıştır. Anketleri uygulamak için merkez ilçe dahil 6 ilçede toplam 26 ilk ve ortaokula gidilmiş ve anketler bu okullardaki sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. İleri yaştaki öğretmenlerin yapılan açıklamalara rağmen anketleri doldurmak konusunda önyargılı oldukları görülmüştür. Uygulanan toplam 308 anketten 303'ünün geçerli olduğu görülmüştür. 5 anket tam doldurulmadığı için geçersiz sayılmıştır.

BÖLÜM II

2-ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kavramsal çerçeve dâhilinde, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla alanda yapılan dökümanlar incelenmiştir.

2.1. Performans

2.1.1. Performans Kavramı

Performans, kapsamı ve içeriği net olarak açıklanamamış bir kelime (Açıkalın, 1999) olmakla birlikte bu kelimeyle ilgili yapılmış farklı tanımlamalar vardır. Performansın, sözlük anlamı başarıdır (www.tdk.gov.tr). Fransızca kökenli bir kelime olan performans kelimesi dilimize “edim” olarak çevrilmiştir ancak performans kelimesinin kullanımı daha yaygındır (Çalık, 2003). Tanım olarak performans, var olan araç gereçlerin kullanımından sonra sonuçların ölçümü ve ortaya çıkan ürünün girdiye oranıdır (Çalık, 2003). Goffman (1959) performans kelimesini farklı teknikler kullanarak benliğin nasıl sunulduğunu ifade etmek için kullanmıştır. Mesleki alanda, toplumun sosyal beklentileri ve profesyonel beklentilerle uyumlu olarak performansı deneme ve idealleştirme eğiliminde olduğumuzu söylemiştir.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde performans kelimesinin farklı şekillerde tanımlandığı görülmüştür. Farklı kaynaklardan alınan bu tanımlamalara göre; performans genel anlamda, planlama yaparak ulaşılmak istenen amacın ölçüm değeridir (Bingöl, 2003). Genel kabul gören başka bir tanımlamaya göre performans, kişi ya da kişiler tarafından yapılan bir işin, örgütün amacını ne düzeyde gerçekleştirebildiği şeklindedir (Akal, 1992).

Songur (1995) performansı, kurum tarafından belirlenen amaçların ne kadarının gerçekleştirildiği ve ne yarar sağladığı şeklinde tanımlamıştır. Açıkalın (1999) ise performansı, kişiyi oluşturan özelliklerle kurum arasında oluşan etkileşim olarak tanımlamıştır. Şimşek ve Nursoy’a (2002) göre performans, bir hedefi gerçekleştirmek üzere planlanan bir aktivitenin sonucunun nitel ya da nicel ifadesidir. Akyol (2008) ise performansı, belirli bir zaman diliminde, belirli bir amacı

gerçekleştirmeye yönelik öğretmenlerin ortaya koydukları emek ve bu emek sonunda ortaya çıkan çalışma olarak tanımlamıştır. Ayrıca performans bazı kaynaklarda başarı olarak tanımlanmaktadır. Sözlük anlamı olarak performans kişinin kendisine verilen görevi başarıyla yerine getirmesi olarak tanımlanırken, işlevsel olarak kişiye çalıştığı kurum içerisinde verilen görevin tamamlanması ve hedeflerin gerçekleştirilme ölçüsüdür (Aydemir, 2008).

Başar (1995) performansı, herhangi bir kurumda çalışan bir kişinin ortaya koyduğu davranışların bütünü olarak tanımlamıştır. Performansı kurumun temeli olarak açıklamıştır. Kurum içinde ortaya koyulan ürünün, çalışanların ayrı ayrı performanslarının bir toplamı olduğunu belirtmiştir. Son olarak Erdoğan (1991) performansı, belirlenen hedefe ulaşmada sağlanan verimlilik olarak ifade etmiştir.

2.1.2. Örgütsel Performans Kavramı

Örgütsel performans, kurumun hedeflerini gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesidir (Aktan, 1999). Başka bir tanımlamaya göre, belirlenmiş olan süre sonucunda o örgütten elde edilen çıktı ya da çalışma olarak ifade edilebilir (Bingöl, 2003). Kurumlar, performansı artırma noktasında tutarlılığa ve uyuma önem vermek durumundadırlar (Youndt, Snell, Dean ve Lepak, 1996). İnsan kaynakları yönetimi de örgüt performansının arttırılmasında pozitif yönde bir etkiye sahiptir. İdareciler kurumun kabiliyetlerini artırabilmek için kuruma ait araç gereçleri faydalı bir duruma getirmekle sorumludur. Ortaya çıkacak olan örgütsel performans elde edilecek çıktı için bir ölçü niteliğindedir (Schermerhorn, 1993).

Alanyazında örgütsel performansın farklı tanımları yapılmıştır. Snow ve Hrebiniak (1990) örgütsel performansı, varlıkların gelire bölünmesiyle ortaya çıkan kar oranı olarak tanımlamışlardır. Singh (1996) örgütsel performansı iki farklı boyutta ele almıştır. Birinci boyutta, örgütlerin sağlayacakları kar performansı ve üst düzey idarecilerin örgüt konusunda kendi değerlendirmeleri yer almıştır. İkinci boyutta ise, mali konularda elde edilen performans yer almıştır. Miller (1997) örgütsel performansı, kar, gelir ve yatırım gibi mali konularla bağlantılı olarak açıklamıştır. Sonuç olarak örgütsel performansın hem nicel hem de nitel özelliklerle ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Thor, 1994). Öğretmenlik mesleği için bakıldığında performansa dayalı olarak yapılan ödeme programlarında öğrencilerin öğrenme

oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Muralidharan ve Sundararaman, 2009).

2.2. Performans Yönetimi

2.2.1. Performans Yönetimi Kavramının Tarihçesi ve Tanımı

Performans yönetimini ilk kez, Beer ve Ruch 1976 yılında yazdıkları tezlerinde kullanmışlardır. Bu tezde, performansın geliştirilebilmesi için, yöneticilerin rehberliğinde pratik ve deneyime ihtiyaç duyulduğu konusuna vurgu yapılmıştır (Taşçıoğlu, 2006). Türkiye’de performans yönetiminin ortaya çıkması Osmanlı Devleti döneminde Mimar Sinan’ın Süleymaniye Camii’nin yapımında görev alan çalışanları işe alımı, ücretlerinin ayarlanması, personelin performanslarına göre ödüllendirilmeleri ve yükseltilmeleri şekilde olmuştur. Cumhuriyet Döneminde ilk örneği Türk Silahlı Kuvvetleri’nde, ilerleyen zamanlarda Türk Hava Yolları’nda ve Ereğli Demir Çelik’te görölmüştür. 1980’li yıllardan sonra yoğunlaşan çalışmalarla birlikte bu alanda başarılı örnekler ortaya konmuştur (Öztürk, 2006).

Performans yönetimi ile ilgili yapılan farklı tanımlamalara bakıldığında, performans yönetimi, bilgi alış verişidir. İşgören ve işverenin bir araya gelerek, yapılması gereken işlerin neler olduğunu, nasıl yapılacağını, istenilen sürede tamamlanması için nasıl bir yol izleneceğini ve yapılan işin istenilen şekilde bitirilip bitirilmediğini değerlendirmeleri durumudur (Cansever, 2002). Performans yönetiminde, insan kaynaklarının yanı sıra yeniden yapılandırma ve kurum teknikleri yer alır. Bu nedenle insan kaynaklarının bir alt sistemi olarak, kimileri tarafından performans değerlendirme performans yönetimi kapsamına alınmaktadır (Akal, 2003). Kurumun varoluğu ve gelişimi, işçilerden en üst seviyede sağlanan potansiyele bağlıdır. İşçi potansiyelinin en yüksek seviyede olması için sadece kontrol amaçlı yapılan geleneksel performans değerlendirmeleri yeterli değildir (Bostancı, Yolcu ve Şap, 2011). Bu durum kurumları performans değerlendirmeden performans yönetimine geçmeye zorlamaktadır (Bostancı, 2004). Performans yönetimi, geleneksel performans değerlendirme süreçlerinden farklı olarak gelişen kurumların ve işçilerin bir aracısı olarak kabul edilmektedir (Armstrong, 1996; Lawyer, 1994).

Okullardaki performans yönetimi, artan öğrenci başarısını, öğretmen gelişimine yardımcı olmayı, başarı sağlanan amaçları ölçmeyi içermekte, profesyonel gelişime bağlı olarak iş tatminini artırmakta, okulda yeni bir kültür yaratarak ve kararlara öğretmen katılımı sağlayarak kariyer basamakları ve öğretmenlerin diğer planları ile ilgili mülakatlar yapmaktadır (Tomlinson, 2000; Trethowan, 1991). Kurumlar gerekli düzenlemeleri yaparak ve sorumluluklarını yerine getirerek çalışanlarını gözlemlemelidirler (Armstrong, 1996; Mendonca ve Kanungo, 1996).

2.2.2. Performans Yönetiminin Amacı

Performans yönetiminin temel amacı, kurumun kendi içyapısı ve etkinliklerini daha iyi bir duruma getirebilmek için kişilerin ve toplulukların sorumluluk almalarına olanak sağlayacak bir kültür geliştirmektir. Performans yönetimi; hedeflere, şartlara ve planlara tabi olarak ortaya koyulan performansını inceleyerek gelişimine katkı sağlamayı amaçlar (Canman, 2000).

Tutum (2001) performans yönetiminin amacını, işgörenlerin hem bireysel hem de takım olarak, kurumun ve kendi bilgi-becerilerinin gelişimine ortam sağlayacak bir örgüt iklimi yaratılması şeklinde tanımlamaktadır. Tutum'a göre alt amaçlar, şu şekilde sıralanmaktadır. Kurum performansında kalıcı gelişmeler sağlamak, işgörenlerin yeteneklerini ve memnuniyetlerini artırmak ve sahip oldukları tüm potansiyeli açığa çıkarmak, ortak amaç ve görev dağılımının sağlanması, nesnel bir ölçme ve değerlendirme yapmak, işgörenlerin düşünce ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak, çalışanların katkı ve ödüllendirmelerinin iyi düzenlenmesini sağlamak ve takım çalışmasını geliştirmek şeklindedir. Organizasyonlardaki performans yönetiminin amacı, personelin değerlendirilmesi ve gelişimine katkı sağlanmasının yanı sıra, kurum içinde işgören ya da işveren olarak çalışan kişiler arasındaki iletişimin kurum yararına gelişmesini sağlamaktır (Örücü ve Köseoğlu, 2003; Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005).

Okullarda, müdürler okul kültürünü, kaliteyi artırmak, amaçlara ulaşmak için performans yönetimine başvurmaktadır. Okul müdürleri, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki becerilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla öğretim kalitesini yükseltmeyi hedeflemelidirler (Nicklos ve Brown, 1989). Müdürler öğretmenleri motive etmeli, sürece katkı sağlamalı, ödül sistemini etkili bir şekilde kullanmalıdır.

Bunun amacı, öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri alanlara odaklanmalarını sağlamak ve beceri düzeyi yüksek olan fakat bazı noktalarda yeterli düzeyi düşük olan öğretmenlere yardımcı olmaktır (Mitchel ve Peters, 1988). Çünkü eksikliklerin giderilmesinde ilk adım eksikliklerin bulunduğu alanların tespit edilmesidir. Bilgi ve deneyimleriyle okul yöneticileri öğretmenlerin hangi alanlarda eksiklikleri varsa onların belirlenmesinde öğretmene kılavuzluk etmeli ve çözüm noktasında yol gösterici olmalıdır. Sağlıklı bir performans yönetim sisteminin uygulanması, öğretmenlerin ve dolayısıyla eğitimin gelişimini sağlayacaktır.

2.2.3. Performans Yönetiminin Yararları

Performans yönetiminin faydaları; kurum, çalışanlar ve işverenler açısından ele alınabilir. Bu bağlamda performans yönetiminin kuruma olan faydalarından şu şekilde bahsedebiliriz; kurumlar çalışanlara daha iyi imkânlar, ücret ve kariyer sağlayabilecektir. Çalışanlar ve işverenler arasındaki mesafeyi azaltırken iyi bir iletişim ağının kurulmasına yardımcı olacaktır. Gelecekle ilgili sağlıklı planlar yapılmasını sağlayarak gerçekçi olmayan beklentilerin açığa çıkarılmasına yardımcı dokunacaktır. Kurum içindeki uyumsuzlukların en aza indirilmesini ve eşit bir ödüllendirme sisteminin kullanılmasını sağlayacaktır (Aytaç, 1997). Performans yönetiminin çalışanlara faydaları bulunmaktadır. Çalışanlar, sorumluluk ve geri bildirim alırlar ve yöneticileriyle etkili iletişim kurarlar. Kariyerlerini geliştirme, adil bir ortamda çalışma, çalışmalarına yön verme şansı bulurlar (Kaynak, Adal, Ataay, Uyargil, Sadullah, Acar, Özçelik, Dünder, ve Uluhan, 1998; Örucü ve Köseoğlu, 2003). Performans yönetiminin yöneticilere olan faydalarına bakıldığında; yöneticiler çalışanları ile sağlıklı bir iletişim kurarlar ve beklentilerini açıkça çalışanlarına iletme imkânı bulurlar. Çalışanlarına kabiliyetlerini ne şekilde kullanmaları gerektiği konusunda rehberlik ederler, hedeflerle ilgili planlar yaparlar, geri bildirim verirler ve çalışanlarının kişisel gelişimlerine katkı sağlarlar (Kaynak vd., 1998; Örucü ve Köseoğlu, 2003).

Performans yönetiminin kurumlara olan yararlarına bakıldığında genel olarak kurum çalışanları arasında iletişimin sağlanması, kurumun geleceği ile ilgili amaçların belirlenip olumlu gelişmelerin desteklenmesi, olumsuz durumların ise değiştirilip geliştirilmesi noktasında yönetici konumundaki kişilerin görüşlerinin

alınarak olumlu yönde bir ilerleme sağlanması konularından bahsedilebilir. Başarı seviyesi düşük kurumlara bakıldığında en büyük sorunların iletişimsizlik ve hedeften şaşma ya da hedefsizlik olması dikkate alınır, performans yönetiminin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

2.2.4. Performans Yönetiminin Kullanım Alanları

Performans yönetim sisteminin en temel kullanım alanlarından biri stratejik planlamadır. Kurum kendi içinde uzun vadeli bir stratejik plan belirler ve genel amaçlar bu doğrultuda belirlenir. Kurum içinde farklı birimlerde çalışan kişilere, stratejik plan doğrultusunda hedefler çizilir ve kendilerinden bu hedefleri gerçekleştirmeleri beklenir. Bu şekilde stratejik planda yer alan hedeflerin bireysel hedeflere dönüştürülmesi sağlanır. Bireysel hedeflerin belirlenmesi etkinliği ile kurumun stratejik planının belirlenmesi etkinliği birbiri ile yakından ilişkili ve birbirine bağlıdır (Durak, 2002). Performans değerlendirmenin en önemli hedeflerinden biri, elde edilen sonuçlara göre belirlenen ücret-maaş yönetimidir. Dolayısıyla bu durum ücret-maaş yönetiminin, performans yönetimi sisteminin önemli bir kullanım alanı olmasına sebep olmaktadır. Kurum çalışanlarının ortaya koydukları performans, elde ettikleri ücretlerde kritik bir etkiye sahiptir. Kurum içerisinde oluşturulacak iyi bir ödül sistemi, çalışanlara sergiledikleri performans için teşekkür etmeyi sağlamanın yanı sıra ilerleyen zamanlarda ortaya koyacakları performans için motive edici olmasını sağlayacaktır (Gündoğdu, 2002).

Performans yönetim sisteminin bir diğer kullanım alanı, kurumların insan kaynakları ile ilgili olarak, kariyer geliştirme sistemidir. Kariyer geliştirme sistemi, hem kurum etkinliğinin hem de çalışanların iş tatminlerinin artmasını sağlayacaktır. Kariyer yönetim sisteminde çalışanlar, kendi kendilerini değerlendirme fırsatı bulmanın yanı sıra üstleri tarafından da değerlendirilerek kendilerini geliştirme şansı yakalamaktadırlar (Bahçe, 2001). Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, performans yönetim sisteminin kullanım alanına giren bir diğer etkidir. Eğitim yönetiminde yapılacak iyi bir planlama, kurum çalışanlarının hangi konuda, neye ve ne zaman ihtiyaç duyacaklarını belirlemede yardımcı olur. Hangi programa ihtiyaç duyduğuna çalışan kendi karar verebilir ya da yönetici tarafından yönlendirme yapılabilir. Buna

karar vermek için performans değerlendirme sonuçlarından yararlanılabilir (Dinçer, 2001).

İşten ayırma kararlarının verilmesi performans yönetim sisteminin kullanım alanına girmektedir. Performans değerlendirme ile kurum çalışanlarının eksik oldukları ya da eksikliklerinin bulunmadığı alanlar saptanır ve eksikliklerinin buldukları konularda çalışmalar yapılarak bu eksiklikler giderilmeye çalışılır. Fakat bazen eksikliklerin ortadan kaldırılması sağlanamaz, bu durumda işten ayırma kararı devreye girer. Bu noktada performans değerlendirmenin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Uyargil, 1994). Performans yönetim sisteminin kullanım alanına giren son konu, personel programlarının geçerliliğinin belirlenmesini kapsamaktadır. Kurumlarda ilk kez kullanılan performans sistemlerinin geçerlilikleri ile ilgili bazı tereddütler yaşanabilmektedir. Performans değerlendirme bu konuda yaşanan tereddütlerin azalmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin personel seçiminde kullanılan bir testten alınan sonuçlarla performans değerlendirme sonuçları kıyaslanarak testin geçerliliği kontrol edilebilir (Arıcı, 2001).

2.2.5. Performans Yönetimi Süreci

Kurumlarda çalışanların performanslarının değerlendirilmesinin ilk örnekleri 20. yüzyıl başlarında ABD'deki kamu kuruluşlarında görülmüştür. F. Taylor'un çalışanların verimliliklerini ölçmesi ile performans değerlendirme bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır. 20. yüzyılın sonlarına doğru var olan değerlendirme sistemleri yetersiz gelmeye başlamıştır ve "dengeli" ve "çok boyutlu" performans değerlendirme sistemlerinin ilk adımları atılmıştır (Ghalayini ve Noble, 1996, Akt. Erdoğan, 1991, Uyargil, 1994 ve Yüksel, 2003).

2.2.5.1. İşgören Odaklı Performans Yönetim Sistemi

İşgören odaklı performans yönetim sisteminde, Ainsworth ve Smith (1993) ile Torrington ve Hall (1995) modeli yaygın olarak kullanılmaktadır (Williams, 1998). Bu modelin ilk aşamasını bireysel performansı belirleme kriteri oluşturmaktadır. Bu aşamada, bireysel hedefler işgören ve işverenin birlikte yaptıkları toplantılarda görüş alış verişi yapılarak belirlenir. Bu şekilde hedefler çalışanlarla belirlenmiş olur ve çalışan sürece dâhil olduğundan kendi performans yönetim sistemini oluşturmuş olur. Modelin ikinci aşamasında bireysel performansın izlenmesi bulunmaktadır.

İzleme sürecinde uygun olan performans davranışları teşvik edilirken, uygun olmayanlarda düzenlemeye gidilir. Üçüncü ve son aşamada, performans değerlendirmesi bulunmaktadır. Performans değerlendirmesi kapsamlı olarak ele alınması gereken bir konudur. Kısaca, işgörenin ortaya koyduğu performans olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alınır ve gerekiyorsa çalışanın kariyer planlaması tekrar gözden geçirilir (Boyacı, 2003). Bireyin performansı kurumun çevreden sağlanan kaynak edinimi (Yuchtman ve Seashore, 1967), kurumdan çevreye dönüş sağlama (Keeley, 1978 ve 1984), kurumun iç sürecinin yükselmesi (Pfeffer, 1977), geçerli (Perrow, 1961) ve belirlenen amaçlara ulaşmada başarıya olan katkısı gibi harekete yönelik sonuçlara bağlıdır (Etzioni, 1964). Çalışanın performansı büyük oranda davranışlarına bağlıdır (Mitchel ve Larson, 1987). Çalışanın tutumu, kurumda davranışlar yoluyla iş performansına yansımaktadır (Senthilnathan, 1998).

2.2.6. İlk ve Ortaokullarda Performans Yönetim Sistemi

İlk ve ortaokullarda yapılacak olan performans yönetim sistemi, ilk ve ortaokul seviyesinde yer alan okul, öğretmen ve öğrenci sayısının çokluğundan dolayı ayrı bir öneme sahiptir. Bu örgütlerin performans yönetimi temel olarak Türk kamu yönetim sistemine tabidir. Milli Eğitim örgüt sistemi performans yönetimi açısından ele alındığında süreçten ziyade çalışan odaklı bir işleyişe sahip olup, “değerlendirme” yerine “denetlemeye” ağırlık vermektedir (Boyacı, 2003). Denetleme Milli Eğitim denetmenleri tarafından öğretmenin ders esnasında gözlem yoluyla değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır. Bu sürece okul müdürünün öğretmen konusundaki olumlu ya da olumsuz gözlem ve değerlendirmeleri katkı sağlamaktadır.

2.2.7. İlk ve Ortaokullarda Örgütsel Performans Yönetim Sistemi

Örgütsel performans adına mikro örgütsel planlamanın yapıldığı kurumlardan biri ilk ve ortaokullardır. Okullar bu görevlerini öğrencileri eğitsel hedeflere ulaştırmaya çalışmakla yerine getirmektedirler. (Aydın, 1999). Eğitimin temel amacı öğrencilerde istendik davranışlar oluşturmak ve olumlu yönde değişim sağlamaktır. Bu amaca hizmet etmek esastır.

2.2.8. İlk ve Ortaokullarda İşgören Odaklı Performans Yönetim Sistemi

İlk ve ortaokullarda görev alan öğretmenler, kamu çalışanlarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle işgören performansının yönetimi ayrı bir öneme sahiptir. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin performansları Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen maddelerle belirlenmiştir, ancak öğretmenlerin bireysel olarak performans hedeflerini belirlemek oldukça zordur. Bu öğretmenlerin performanslarının izlenmesi daha çok değerlendirme kısmında gerçekleşmektedir. İşgören odaklı performans yönetim sisteminin öğeleri kendini daha çok değerlendirmenin alt sürecinde ortaya çıkarmaktadır (Boyacı, 2003).

2.3. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, işçi ve onun altındakilerin, performanslarını tartışmak için bir araya geldikleri süreç için kullanılan bir terimdir. Performans değerlendirme için personel değerlendirmesi, performans eleştirisi, personel eleştirisi ve personel raporu gibi birçok terim kullanılmaktadır (Alghanabousi, 2010). Fletcher ve Williams (1985), müdürlerin yaptığı tek şeyin iş performansı değerlendirmesi olmadığını söylemişlerdir. Değerlendirmede iki zıt rolün -yargılayan ve yardımcı- olduğunu dile getirmişlerdir. Performans değerlendirme, performans yönetim sistemi içinde ayrı bir öneme sahiptir. Örgütler uzun yıllar boyunca performans değerlendirmeyi tek boyutlu olarak ele almış ve uygulamışlardır. Ancak performans değerlendirmenin bir bütünlük içinde ele alınmadığında sorunlara neden olduğu görülmüştür. Değerlendirme kriterleri açık bir şekilde belirlenmediği zaman ortaya öznel yorumlar çıktığı, bunun süreci olumsuz etkilediği ve kurum içi motivasyonu düşürdüğü görülmüştür (Taşçıoğlu, 2006).

Başarılı bir performans değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesi için en temel şartlardan biri kurum yöneticisinin çalışanına gerekli dönütü sağlayabilecek donanıma sahip olmasıdır. Bu dönütlerin çalışanlara belli aralıklarla sürekli olarak sağlanması gereklidir. Bu şekilde yöneticiler kendi oluşturdukları planı takip edip çalışanların performansını izlerler (Noe, 1999). Geleneksel ve kalıplaşmış yöntemler kullanmak yerine okul müdürleri değişen ve gelişen çağın gereklerinin farkına varıp, bunları hayata geçirme noktasında etkin rol almalı ve öğretmenleri motive etme ve onlara rehberlik etme konusunda bilgi ve deneyimlerini kullanmalıdırlar.

De Cenzo ve Robbins (1996) tarafından belirlenen performans değerlendirme süreci basamaklarına bakıldığında; ilk olarak çalışanların performans seviyeleri ve hedefler belirlenir. Daha sonra var olan performans ölçülür ve bu performans başta belirlenen performans seviyesi ile kıyaslanır. Son aşama olarak, elde edilen değerlendirmeler çalışanlarla paylaşılır, görüş alış verişi yapılır ve ihtiyaç olduğunda aksaklıkları giderici planlar yapılır.

Performans değerlendirmeye eğitim örgütleri açısından bakıldığında, okullar devlet tarafından belirlenen eğitim politikalarını ve bu politikalar ışığında oluşturulan amaçları gerçekleştirme çabasındadırlar. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarının amacı, insan niteliklerini geliştirmek ve hedeflenen çıktılara ulaşmaktır. Hedeflere ulaşmada sıkıntı yaşandığında, bu tüm toplumun aleyhine bir durum oluşturmaktadır. Bu nedenle de, eğitim kurumlarında yapılacak değerlendirmeler kurumda çalışan personelin gelişmesini temel alan özellikte olmalıdır (Akyol, 2008). Öğretmen eğitimindeki performans değerlendirme amaçları, profesyonel gelişimi, davranışı ve sorumluluk sahibi olmayı sağlamaktır (Mayer, 2005).

Öğretmen performansının en önemli değerlendiricilerinden biri öğrencilerdir. Öğrenciler derslerin uygulama özelliklerini içermesini istemektedirler (Clewes, 2003; Michaelowa, 2007). Dahası öğrenciler, öğretmenler kendilerine adil ve önyargısız davrandıklarında öğretmenlere yüksek not vermektedirler. Ayrıca öğrenciler notları kısa sürede okuyan ve not vermede adil olan öğretmenlerin iyi performans ortaya koyduklarına inanmaktadırlar (Clewes, 2003; Elliott ve Shin, 2002). Diğer değerlendiriciler ise okul müdürleridir. Okul müdürleri, kurum içi denetimlerini sağlarken var olan yasaları ve resmiyeti gözetmek durumundadırlar. Bunu işbirliği, paylaşım gibi değerlere önem vererek ve öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alarak yapmaları gerekmektedir (Özmen ve Batmaz, 2006). Düşük performans sergileyen bir öğretmen okul müdürleri için sorun oluşturmaktadır. Kendilerinden beklenen sonuçları ortaya koymamalarının yanı sıra diğer öğretmenlerin de dikkatlerini dağıtabilirler. Bu şekilde hem okul müdürlerinin zamanlarını harcarlar hem de kuruma yararlı olan diğer öğretmenlerin yerini alabilirler. Onların başarısızlığı okulun konumunu zedeler. Diğer mesleklerdeki çalışanlar gibi bu öğretmenler toplam öğretmenlerin % 5 ila 10'unu

oluşturmaktadırlar (Bridges, 1986; Bridges, 1992; Lavelly, Berger ve Fulmar, 1992; Tucker, 1997; Yariv, 2004). Bu öğretmenler birçok zorluğa sebep olmaktadır. Kötü sınıf örgütü, kötü sınıf kontrolü, düşük beklentiler, konuyla ilgili az bilgi sahibi olma ve öğrencilerin ilgisini çekmekte başarısız olma bunlar arasında sayılabilir. Ayrıca velilerle öğrencilerin performansı hakkında iletişim kurmakta zorlanma söylenebilir (Wragg, Haynes, Wragg ve Chamberlin, 1999). Okul müdürleri öğretmenlerin düşük performanslarını görmezden gelir ya da önemsemezler. Gözlem formlarını da “Teftiş iyi geçti” şeklinde kalıp cümlelerle doldururlar. Bu tarz değerlendirmelerin olumlu etki yapacağına inanırlar (Bridges, 1992). Sadece hoşgörü gösterilemeyecek bir davranışla karşılaştıklarında ya da dışarıdan bir tehdit unsuru olduğunda, çok az ve çok geç bir harekette bulunabilirler (Bridges, 1986).

Öğretmenler açısından bakıldığında, öğretmenler hem kendi gelişimlerine hem de meslektaşlarının gelişimine katkı sağlamalıdır. Öğrenmenin temele alındığı bir kurumda değerlendirme büyük önem kazanmaktadır. Değerlendirme uygun şekilde yapılmadığında, öğrenme de işlevini yitirecektir. Bu durumda istenilen öğrenmenin sağlanma derecesini saptayabilmek adına değerlendirme önemli bir kriterdir. Nitelikli bir öğretmen belirlenen hedeflere ulaşmada daha yüksek başarı sağlayacaktır. Bunun için performansın saptanması, değerlendirilmesi ve gelişimine katkı sağlanması gereklidir (Akyol, 2008). Değerlendirme sistemlerinin etkili öğretim davranışlarını ve öğretmenin profesyonelliğini artırması beklenmektedir (Ponticell ve Zepeda, 2004). Ancak yapılan araştırmalardan ortaya çıkan kanıtlar birçok durumun öğretmenlerin işine yaramadığını ortaya koymaktadır (Stonehouse, 2008).

Performans yönetim sürecinde, değerlendirmeden istenilen sonuçların alınabilmesi için, okul yönetimi ve öğretmenlerin katılımının sağlandığı bir toplantı yapılır ve birlikte hedefler belirlenir. Bu şekilde her iki tarafın etkin olarak sürece katılımı sağlanır (Barutçugil, 2002). Değerlendirme sürecine etkin olarak katılımı sağlanan çalışanın performansının olumlu yönde etkileneceği gerçeği göz ardı edilmemelidir (Bostancı, 2004). Hedef belirleme kısmı yapıldıktan sonra, belirlenen hedefleri gerçekleştirme yolunda öğretmenlerin yaptıkları, okul yönetimi tarafından sürekli olarak değerlendirilme ve takip edilme, eksiklik varsa bu eksikliklerin

giderilmesi şeklinde olur. Titizlikle yapılan bir izleme süreci olmadığı takdirde istenilen sonuçlara ulaşılmaması da imkânsızdır (Barutçugil, 2002).

Performans değerlendirme ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Guyton ve Farokhi (1987) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin temel beceriler, alan bilgisi ve akademik performansları açısından öğretim performanslarına bakılmıştır. Yapılan testler sonucunda temel becerilerin öğretim performansı ile ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Murnane ve Philips (1981) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sözel becerileri ile öğrencilerin kelime bilgileri arasında olumsuz bir ilişki olduğu bulunmuştur. Tyson ve Silverman (1994) tarafından değerlendirme sonuçlarındaki farklılıklar araştırılmıştır. Araştırmaya Texas'ta her biri dört yıl çalışan 620 öğretmen katılmıştır. Araştırma süresinde her akademik yılda 2 ya da 4 gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin puanlarının ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Nolin, Rowand ve Farris (1994) tarafından yapılan araştırmada ise, 1070 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin yüzde seksen dokuzu son performans oranlarının doğru olduğunu ve değerlendirmenin performanslarını artırdığını kabul etmişlerdir. Şili'de, öğretmenler çalışmak istedikleri okulları kendileri seçtikleri için, performansı yüksek olan öğretmenlerin daha iyi kazanç sağlayan okulları seçtiklerini ve bu nedenle gelir seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının daha düşük performansla sahip öğretmenlerden eğitim aldıkları ifade edilmiştir (Hopenhayn, 1996).

2.3.1. Performans Değerlendirme Tanımı

Performans değerlendirme, "başarı değerlendirmesi" olarak da kabul edilmektedir (Yüksel, 2000). Smither (1994) performans değerlendirmeyi, önceden belirlenmiş standartlar ışığında işçi performansının değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Bu standartlar davranışsal, kişisel ve kriter temellidir. Bu üç performans kriteri sürece katkıları açısından farklılık göstermektedir. Emanuel (1994), performans değerlendirmeyi bireysel olarak personel ve yönetici arasındaki performans, potansiyel ve gelişim ihtiyaçlarını değerlendirmek ve rapor etmek için yapılan görüşme olarak tanımlamıştır. Performans değerlendirme önceki süreçlerde ne olduğunu aktarmak ve gelecekte ne yapılması gerektiğine karar vermek için yöneticiye işçi ile iş yükünü tartışma fırsatı verir. Krumm (2001) performans

değerlendirmeyi karmaşık olmayan bir kavram olarak tanımlamıştır. Yani bir işçinin üretkenliğe katkı sağlayan çıktısını ölçmek ya da bir çalışanın işini doğru bir şekilde yapıp yapmaması olarak tanımlamıştır.

Bingöl (1997) performans değerlendirmeyi, “liyakat değerlendirme, işgören boylandırma ve personel değerlendirme” olarak tanımlamıştır. Performans değerlendirme örgüt içinde daha önceden belirlenmiş olan kriterlerle ortaya koyulan performansın resmi olarak kıyaslanması sürecidir (Duran, 2008). Mitchell ve Crawford (1995) ise performans değerlendirmeyi, öğrencilerin belirlenen standartları başarımları ölçüsü olarak tanımlamışlardır. Bartlett (2002) öğretmen değerlendirmesini işbirlikçi ve aktif öğrenme modeli üzerine temellendirmiştir.

Performans temelli değerlendirme, değerlendirmeye tabi tutulan kişinin özel bir görevi yerine getirmek için yeteneklerini ortaya koymasınıdır. Değerlendirme formu özgündür çünkü sınava giren kişilerin becerilerini ve öğrendikleri bilgiyi uygulamalarına izin vermektedir (Baker, O’Neil ve Linn, 1993; Stiggins, 1987). Stiggins’e (1987) göre, performans temelli değerlendirmenin dört temel bileşeni vardır: Birincisi değerlendirme nedeni, ikincisi değerlendirilmesi gereken performans, üçüncüsü performans ortaya çıkaracak çalışmalar ve dördüncüsü kullanılması gereken puanlama prosedürü şeklindedir. Baker ve diğerlerine göre (1993) performans temelli değerlendirmenin altı temel bileşeni vardır: Birincisi açık uçlu görevler kullanmak, ikincisi karmaşık beceriler üzerine odaklanmak, üçüncüsü bağlam duyarlı stratejiler kullanmak, dördüncüsü belli sürede farklı performans türleri gerektiren karmaşık problemleri kullanmak, beşincisi bireysel ya da grup performansını oluşturmak ve altıncısı öğrenci seçimine yer vermektir. Eğitimde performans temelli değerlendirme 1980’lerde başlamıştır (Arends, 2006). Connecticut’ta uygulanmaya başlanan bu değerlendirme şekliyle öğretmenlerin maaşlarında artış sağlanmış ancak ilerleyen zamanlarda öğretmen değerlendirmelerine verilen önem de artmıştır (Arends, 2006; Jacobson ve Pecheone, 1991).

Performans değerlendirmeden istenilen verimin alınabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı özellikler vardır (Turgut, 2004). Bunların başında güvenilirlik gelmektedir. Buna göre aynı kişi üzerinde yapılan birden fazla testten aynı sonuçların

alınması gerekmektedir (Uyargil, 1994). Bir başka özellik geçerlilik. Geçerlilik değerlendirilen kişilerle ilgili elde edilen sonuçların gerçeği yansıtmaya derecesi olarak ifade edilebilir (Erdoğan, 1991). Pratiklik kullanım sürecindeki kolaylık olarak dile getirilebilir (Turgut, 2004). Adillik, tartışmaya açık sonuçlar ortaya konmamasıdır (Canman, 1993). Kabul edilebilirlik elde edilen sonuçların hem çalışan hem de yöneticiler tarafından onaylanmasıdır (Turgut, 2002). İş ahlakında çalışanların etik olmayan bir şekilde yarıştırmaması söz konusudur (Turgut, 2002). Süreklilik, çalışan personelle ilgili kayıtların nizami olarak tutulması ve değerlendirilmesidir (Döverkaya, 2002). Motivasyon; çalışanlarda oluşabilecek şüphelerin ortadan kaldırılması ve olumlu performans sergileyen kişilerin ödüllendirilmesi ile bunun yerleştirilmesidir (Turgut, 2002). Ayırt edicilik, başarılı olan ve olmayan personelin birbirinden ayrılmasıdır (Turgut, 2002). Performans değerlendirme ile ilgili belirlenen bu özellikler, değerlendirme sürecinin önemini ve bu süreç sonucunda istenilen verimin alınması için ne kadar titiz olunması gerektiğini net bir şekilde göstermektedir.

2.3.2. Performans Değerlendirme İlkeleri

Kurumların belirledikleri hedeflere ulaşabilmelerinin temel şartlarından biri mantıklı ilkelere sahip olmalarıdır. Bu ilkeler kuruma yön veren temel politikalar olarak ifade edilebilir (Altan, 2005). Genel olarak ele alındığında şu ilkelere bahsedilebilir. Performans değerlendirmesi yapılırken kurumun hedefleri ve çalışanın kurum içindeki yaşamı dikkate alınmalıdır. Değerlendirme bir tehdit unsuru olmaktan ziyade eksikliklerin giderilmesini sağlayıcı bir araç olarak görülmelidir. Çalışanda, çalıştığı kuruma aidiyet duygusunu geliştirmelidir. Elde edilen değerlendirme sonuçları, kurumun gelişimine katkı sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Kurumda yönetici ya da çalışan olan herkes için aynı değerlendirme kriterleri uygulanabilmelidir. Değerlendirme yapılırken kurum içinde ya da dışında yer alan her türlü etken dikkate alınmalıdır. Değerlendirmede kullanılan araçlar geliştirilmeye açık olmalıdır. Değerlendirme işini yapacak olan kişiler bu konuyla ilgili gerekli donanıma sahip olmak için eğitime tabi olmalıdırlar. Kişiler kendi değerlendirmelerini yapma fırsatı bulmalıdırlar. Son olarak yapılan değerlendirmelerle ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmalı ve kişisel bilgilerin gizliliğine önem verilmelidir (Başaran, 1985). Bridges (1992) tarafından belirlenen

öğretmen değerlendirme kriterlerine bakıldığında; alan bilgisi, bilgiyi etkili bir şekilde aktarma, sınıf disiplinini koruma, uygun sınıf iklimi oluşturma ve ailelerle ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurma göze çarpmaktadır.

Tayvan'da kullanılan performans değerlendirme ilkelerine bakıldığında; her okulun kendine özgü performans değerlendirme sistemi uygulayabildiği görülmektedir. Bazı okullar performans temelli ödeme planı yaparken, bazıları tamamen performans üzerinde durmaktadırlar ve bazıları öğretmenlerin akademik araştırmalarına odaklanmaktadırlar. Bu nedenle Tayvan'ın yükseköğretiminde öğretmen değerlendirme sistemi önemli bir rol oynamaktadır (Chen, Chen, Wu ve Wang, 2008).

2.3.3. Performans Değerlendirme Amaçları

Performans değerlendirme, yönetim uygulamaları arasında tartışmaya en açık konulardan biri olmuştur (Towers, 2002). Performans değerlendirmenin birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçlara ulaşabilme yolunda değerlendirme kriterlerinin nesnel ve güvenilir olması gerekmektedir. Özellikle okullarda yapılan performans değerlendirmelerinde bu kriterlere dikkat edilmelidir (Tüfekci, 2008). Çünkü her zaman dile getirildiği gibi eğitim toplumların temel yapı taşlarından biridir ve eğitimde meydana gelebilecek olan bir aksaklık tüm toplumu etkileyebilecek güce sahiptir.

Performans değerlendirmenin esas amaçlarından biri çalışma performansı ile ilgili bilgi elde etmektir. Elde edilen bu bilgiler idari anlamda verilecek olan kararlara da yön verecektir. Kurum içinde verilecek olan eğitim, terfi, ücret artışları, vb. gibi durumlar performans değerlendirmesinden elde edilen verilere göre yapılacağı için, titizlikle yapılacak bir performans değerlendirmesi yol gösterici olacaktır (Micolo, 1993). Bir diğer deyişle, değerlendirme süreci, çalışan ile ilgili yapılacak ileriye dönük değerlendirme ve değişiklikler için önemlidir (Bittel, 1980; Wilson ve Western, 2000). Bu uygulama eğitim örgütlerine, yüksek lisansını tamamlayan öğretmenlerin ek ders ücretlerinin daha yüksek olması şeklinde yansımaktadır (Duran, 2008).

Performans değerlendirmenin bir diğer önemli amacı, çalışanların hedeflere ulaşma noktasında ne derece bir başarı sağladıklarına dair dönüt vermektir. Dönütler

eksiklikleri gidermek amacıyla olumlu bir şekilde kullanıldığı zaman kuruma büyük yararı dokunacaktır. Çalışanlar hem yaptıkları çalışmalardaki artılarını görme şansı elde edecekler ve motive olacaklar hem de eksik oldukları noktalarda eğitimle desteklenme şansı yakalayacaklardır (Palmer, 1999). Değerlendirme sonucunda sağlanan eğitim, çalışanın motivasyonunun artmasını ve yaptığı işi benimsemesini sağlar (Barutçugil, 2004). Ayrıca çalışanların artıları ve eksileri mercek altına alınıp değerlendirilerek, bundan sonra dağıtılacak olan sorumlulukları kimlerin ne derece gerçekleştirebileceği yargısına ulaşılır ve görev dağılımı bu değerlendirme sonuçlarına göre yapılır (Canman, 1993).

Scriven'e (1973) göre performans değerlendirmenin amacı, öğretimin değerine, kıymetine karar vermektir. Valentine (1994), Danielson ve McGreal (2000), Peterson (2000) ve Teddlie, Springfield ve Burdett (2003) öğretmen değerlendirmenin amaçlarını, çocukları korumak, öğretmenlere iyi bir iş yaptıklarının garantisini vermek ve öğretmenlerin tatminini artırmak, öğretmen başarısını, etkisini ve politik etkinliği belgeleyip kabul etmek, öğretmen performansı ile ilgilenenleri ikna etmek, kişisel ve toplu kararlar vermek, öğretmen eğitimcilerini bilgilendirmek, gelecek uygulamalarını şekillendirip geliştirmek ve diğer ilgili alanlarla tutarlılık ve kıyaslama sağlamak olarak açıklamışlardır.

Kurum ve çalışanlar karşılıklı olarak birbirinden etkilenmeye açıktır. Kurumun gelişimi çalışanın gelişimi ve çalışanın başarısı kurumun başarısı anlamına gelmektedir. Bu iki koldan birinde meydana gelecek olan bir aksaklık tabii olarak bir diğerini etkileyecektir. Bu noktada performans değerlendirmenin işlevi göze çarpmaktadır; performans değerlendirme çalışanın kendisini kuruma ait hissetmesini ve kurumsal etkililiği artırmasını amaçlamaktadır (Canman, 1993). Eğitim kurumlarındaki duruma bakıldığında, benzer şekilde bireysel amaçlardan ziyade kurumsal amaçlar ön plana çıkartılmalı ve kurum kültürü yapılan değişiklikler ve yeniliklerle sağlanmalıdır. Değişiklik ve yeniliklere örnek verme noktasında, eğitim çalışanlarının kendi değerlendirme ve denetimlerini yapmalarını sağlamak gösterilebilir. Bu yenilik, eğitim kurumlarına büyük güç kazandırmayı amaç edinmektedir (Başaran, 1985).

Fındıkçı (2001), performans değerlendirmenin amaçlarını, işgören ve ortaya koyduğu işle ilgili doğru bilgi edinmek, eksiklikleri giderme fırsatı yaratmak, işgörenlerin verimliliklerini ve iş doyumlarını artırmak, beklentilerle ilgili oluşabilecek kaygı ve bilinmezlikleri en aza indirmek, istenilen performansın gelişimine ortam hazırlamak ve pekişerek gelişimini sağlamak, maaş ve ödül kriterlerini belirleyerek çalışanları özendirmek, istenmeyen performansın sebeplerini ortaya koyarak çözümler aramak, işgören motivasyonunu artırmak, eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek karşılamak, idari yetenekleri geliştirmek, işgörenlerin arasındaki iletişimi takım çalışmasını geliştirecek şekilde desteklemek, astlar ve üstler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlamak ve işgörenlerin ilgilerinin kurumla bağdaştırılmasını sağlamak şeklinde ifade etmiştir.

2.3.4. Performans Değerlendirmenin Avantajları

Performans değerlendirmenin başlıca avantajları arasında; çalışanların ve kurumun performansının artırılması, kurum içindeki astlar ve üstler arasında sağlıklı iletişimin sağlanması, çalışanların iyi ve kötü oldukları alanların belirlenmesi, oluşabilecek olan ve var olan problemlerin saptanması, çalışanlara gelişimleri konusunda gerekli desteklerin sağlanması sayılabilir (Örücü ve Köseoğlu, 2003). Performans değerlendirme; kişi düzeyinde ruhsal, kurum düzeyinde motivasyon amaçlı bir ihtiyaç olarak dile getirilir. Çalışanların kendilerini tanıma fırsatları olur. Kuruma performansı açısından katkısı olmayan kişilerin belirlenip kurumdan uzaklaştırılmalarına imkân sağlar. İşgörenler, yöneticilerinin beklentilerini öğrenme fırsatı yakalar (Bruke ve Koonce, 1997).

Barutçugil (2002) performans değerlendirmenin avantajlarını, kurum çalışanı, kendi performansını idare etme konusunda sorumluluk yüklenir şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca kişi kendi performansının rotasını çizer, bunu yönetir, bu süreçte kaydettiği gelişimi gözlemler, yapmayı planladığı ve gerçekleştirdiği kadarıyla performansını mukayese eder, yapılan düzeltmelerin ve sağlanan gelişimin, sürecin önemli bir parçası olduğunu anlar, ortaya koyduğu performansla örgüt hedefleri arasında bir bağ kurar, ne yapacağını yanı sıra nasıl yapacağı konusunda bilgi sahibi olur, bu süreçte yöneticileriyle iletişim halinde olur sözlerine yer vermiştir. Dolaylı avantajları arasında ise; kurum çalışanlarına kurumun hedefleri ile ilgili bilgi verme

imkânı sağlaması, değerlendirmeden elde edilen sonuçlara göre eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunması, çalışanlarla ilgili doğru verilere sahip olması, kurumun etkinliğini artırması ve sunulan hizmet niteliğinin artırılması sayılabilir (Bruke ve Koonce, 1997; Canman, 1993).

Performans değerlendirmenin okul açısından yararlarına bakıldığında, okul hedeflerinin öğretmenlere iletiminde ve bütünleşme sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Yöneticiler açısından yararlarına bakıldığında, öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurup beklentilerini açıkça ifade etme şansı bulurlar. Dönütler sağlayarak öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunurlar. Öğretmenler açısından yararlarına bakıldığında, öğretmenler kendilerinden ne istendiğini bilirler. Öğretmenler kendi performans yönetimlerini yapmalarının yanı sıra iş doyumunu elde ederler (Kaynak vd., 1998; Örucü ve Köseoğlu, 2003). Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlikte de kişiler yaptıkları işlerin takdir edilmesini beklerler ve çalışmalarının farkına varılmasını isterler. Olumlu ya da olumsuz dönüt alarak, motivasyonlarını yüksek tutma imkânı elde ederler.

2.3.5. Performans Değerlendirmenin Dezavantajları

Performans değerlendirmenin dezavantajlarına bakıldığında şunlardan bahsedilebilir. İşgörenler arasında adil şekilde uygulanmayan değerlendirme sistemi motivasyonu düşürür. Değerlendirilmek istemeyen çalışanlar örgüt içi iş ilişkilerini zedeleyebilir. Daha önceden olumsuz deneyim yaşayan çalışanlar sisteme güven duymakta sorun yaşayabilir. Değerlendirmeyi yapan kişinin kötü puan vermekten kaçınma gibi bir duruma girmesi sorun yaratabilir. İyi bir değerlendirme sisteminin oluşturulması zaman almakta ve maddi külfet gerektirmektedir (Çiçek, 1993). Yöneticiler değerlendirme aracı tarafından ölçülen kriterlerin bireysel performansı ve kurum etkililiğini geliştirmede çok az etkisi olduğunu öne sürmüşlerdir (Pearce ve Perry, 1983).

Ayrıca yapılacak olan öznel bir değerlendirme sürece olumsuz etki edebilir. Performansı adil bir şekilde ölçmek isteyen değerlendirmeci içsel bir huzursuzluk yaşayabilir. Değerlendirilen kişinin performansını kendi performansları olarak görebilirler. Değerlendirilen kişiler, değerlendirmeyi yapanlara yaranmak için üretken olmayan etkinliklerle ilgilenebilirler. Değerlendirenler, değerlendirmeyi çok

yüksek ya da çok düşük not verme tereddütünden dolayı sıkıştırılmış değerlendirme dağılımıyla sonuçlandırabilirler (Prendergast, 1999). Performansa göre ödeme yapılan durumlarda değerlendirme ile ilgili ortaya çıkabilecek bir diğer hata, ödül alan kişilerin sayısını sınırlayarak bütçeyi kontrol altında tutmaktır (Pfeffer, Hanzlik ve Pearce, 1982). Bu durum çalışanların teşvikler konusundaki motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır (Perry, 2003).

Performans değerlendirme son derece önemli bir konudur. Bu nedenle profesyonel olarak hazırlanıp uygulanacak olan bir performans değerlendirmenin kuruma büyük yararı olacaktır. Ancak diğer taraftan iyi yapılandırılmamış bir performans değerlendirmenin kuruma bir faydası olmayacağı gibi var olan durumların daha da kötüleşmesine sebep olacaktır.

2.3.6. Performans Değerlendirmenin Kim/Kimler Tarafından Yapılacağı Belirlenmesi

Performans değerlendirmesinin kim ya da kimler tarafından yapılacağı örgütün kendi içinde vereceği bir kararla belirlenir. Performans değerlendirmesi şu kişiler tarafından yapılabilir.

2.3.6.1. Yöneticiler Tarafından Yapılan Değerlendirme

En yaygın değerlendirme tekniği yönetici tarafından yapılandır (Aşkun, 1976). Öğretmen değerlendirmede öncelikli sorumluluk müdüre aittir (Bridges, 1985). Yıllık olarak yapılan resmi değerlendirme sürecinde, müdürler bir ya da iki defa sınıf içinde gözlem yaparlar, öğretmenlere dönüt sağlarlar ve öğretmen dosyası için bir değerlendirme formu doldururlar (Castetter, 1992). Birçok durumda müdürün öncelikli rolü, öğretmen niteliğini değerlendirmek, öğretmen performansı ile ilgili yargıya varmak ve algılanan sınıf niteliği ile ilgili olarak kamuoyunu yönetmektir (Howard ve McColsky, 2001). Müdürler personeline öncülük etmek ve öğretmenlerin en iyi performanslarını ortaya koyabilecekleri bir çevre oluşturmak durumundadırlar (Marshall, 1993). Müdürlerden ayrıca sınıfları gözleme sürecinde yararlı konferanslar ve doğru raporlarla uzmanlık yapmaları, ilgili bilgileri kaydetmeleri ve yararlı bir şekilde öğretmenlere dönüt vermeleri beklenmektedir (Acheson, 1985).

Değerlendirmenin yönetici tarafından yapılmasının tercih edilme sebebi, yöneticinin çalışanıyla ilgili daha çok bilgiye sahip olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Fakat bu durum bazı sorunlara sebep olabilmektedir: Ödül ya da ceza verme gücü olan yöneticinin verdiği direktiflerin tehdit unsuru olarak algılanma ihtimali vardır. Yönetici değerlendiren kişi olacağı için çalışan kendini savunma ihtiyacında olacaktır. Yöneticiler arada sağlıklı bir iletişimin sağlanmasında yeterli olmayabilirler (Schuler, 1990). Yönetici tarafından yapılacak değerlendirmenin öznel olabilmesi ihtimaline karşı, değerlendirme şeffaf bir şekilde yapılabilir (Canman, 1995). Müdürün okulun başarısını kontrol etme ve etkileme gücü vardır (Manatt, 1985). Öğrencilere daha iyi bir gelecek oluşturmak için müdürler öğretmenlerin içindeki en iyiyi ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar (Lester, 1992).

Müdürlerin etkili bir değerlendirme yapabilmeleri için sahip olmaları gereken özellikler vardır. Örneğin; sınıfta ne olduğunu tanımlayıp analiz etme yeteneği, öğretmen performansını tarafsız bir şekilde değerlendirme yeteneği, öğretmenin düşük performans nedenlerini teşhis etme yeteneği, öğretmenin sınıftaki eksikliklerine çare bulma yeteneği, öğretmenin öğretimsel performansı ile ilgili görüşme yapma yeteneği ve değerlendirme ve yetersiz öğretmenleri işten çıkarma konusunda hukuki alanda bilgi sahibi olma yeteneği bunlar arasındadır (Bridges, 1985). Acheson'a (1985) göre bir gözlemci olarak müdürün sahip olması gereken özelliklere bakıldığında; öğretilecek konuyla ilgili alan bilgisi, kullanılan öğretimsel stratejiyi anlama, öğrenci davranışlarını anlayıp yorumlama yeteneği, çeşitli bilgi toplama araçlarına ulaşma, öğretmenler arasındaki farklı kişiliklere karşı duyarlılık ve uygun sonuçların ve öğretmen amaçlarının farkında olmak vardır. Ishler (1984) müdürlerin sağlıklı bir değerlendirme yapabilmeleri için hizmetiçi eğitime tabi tutulmaları gerektiğini dile getirmiştir. Hizmetiçi eğitimde olması gerekenler arasında ise; etkili okul, öğretim, değerlendirme uygulamaları ve fakülte gelişim kaynakları ile ilgili bilgi sahibi olma, gözlem yapma ve mesleki yeteneklerle ilgili dönüt sağlama vardır.

Okul idaresi ve öğretmenlere rehberlik etme konusunda eksik kalan okul yöneticileri baskıcı, otoriter ve geleneksel bir yönetim şekli uygulama eğilimi göstermektedirler. Diğer taraftan kendini geliştiren, sorunlara çözüm bulma noktasında etkin olmaya çalışan yöneticilerin hem öğretmen hem de öğrenci

görüşlerine önem verdikleri ve çağdaş bir yönetim şekli uyguladıkları görülmektedir. Çağdaş bir yönetim şeklini benimseyen yöneticilerin daha çok takdir ve saygı gördükleri yadsınamaz bir gerçektir.

2.3.6.2. Astlar Tarafından Yapılan Değerlendirme

Astlar tarafından yapılan değerlendirme son zamanlarda daha çok talep görmeye başlamıştır. Yöneticiler daha öznel ve yanlı davranabilecekken, astlar tarafından yapılan değerlendirmenin daha nesnel olduğu görüşü savunulmaktadır (Findıkçı, 2000). Bu değerlendirme tekniğinde amaç gelişimdir. Astları tarafından değerlendirilen yöneticiler, duydukları rahatsızlıktan dolayı aşırı duyarlı olabilmektedirler (Newman ve Hinrichs, 1980).

2.3.6.3. Kendi Kendine Yapılan Değerlendirme

Çalışanın kendi kendini değerlendirmesi oldukça büyük bir öneme sahiptir. Kendi kendini değerlendiren çalışan, kurum hedeflerinden daha çok haberdar olur, kurum içindeki rolünü daha iyi kavrar ve belirsizliklerin ortadan kalkmasına katkı sağlar (Schuler, 1990). Buna ilaveten kendi hatalarını görüp bunları gidermek yolunda önlemler alır (Vaughan, 2003). Daha kapsamlı ve doyurucu bir değerlendirme yapılmasına katkı sağlar (Cummings ve Schwab, 1973). Aynı zamanda öğretmenlerin kendi güçleri ve ihtiyaçlarının farkında olarak performanslarını geliştirmelerine yardımcı olur (Montgomery ve Baker, 2007). Wold (2003) öz değerlendirmenin öğretmenin öğretim yönünü anlamak için yansıtıcı temel farkındalığını artırdığını göstermiştir. Ayrıca öz değerlendirme öğretmenlere ideal performans tarifinden daha doğru bir gerçekliğe geçişte yardımcı olur (Koriat, 1997).

2.3.6.4. Takım Üyeleri Tarafından Yapılan Değerlendirme

Bu değerlendirme şekli çalışanın, kendiyile eşit düzeyde olan arkadaşları tarafından değerlendirilmesidir. Rekabetin olmadığı ortamlarda sağlıklı bir şekilde uygulanabilecek bir sistemdir (Cummings ve Schwab, 1973). Takım üyeleri tarafından yapılan değerlendirme sosyometrik bir uygulama anlamına gelmektedir (Ataay, 1990). Takım üyelerinden herhangi birinin neden olduğu bir problem takım performansının ve dolayısıyla takımın elde edeceği ödül değerinin düşmesine sebep olabilir. Takım üyeleri performansı artırmak için motive edilir ve performansın

azalmasına sebep olan sorunlar araştırılır (Cihantimur, 2006). Fakat kalabalık gruplara uygulandığında, çalışanlar arasında anlaşmazlıklar olduğunda ve çalışanlar yeterli eğitim düzeyine sahip olmadıklarında istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Aykaç, 1986).

2.3.6.5. Dış Denetim

Dış denetim, kurumların değerlendirme yapmak üzere bir uzmandan yararlanmasını kapsamaktadır. Belirli bir alanda uzmanlık deneyimine ihtiyaç olduğunda ve nesnellik sağlamak amacıyla tercih edilen bir yöntemdir. Oldukça masraflı olan bu yöntem üst düzey yöneticilerin değerlendirilmesinde daha çok kullanılmaktadır. Bu metodun olumsuz yönü, yöneticilerin sorumluluktan kaçmalarına sebep olabilmesidir (Cummings ve Schwab, 1973).

2.3.7. Performans Değerlendirme Süreci

Performans değerlendirme süreci, kurumun yapısına, işleyişine göre seçilmesi gerektiği için önemli bir iştir. İyi bir şekilde planlanmayan performans değerlendirme süreci fayda sağlamaktan çok zarar vereceğinden, son derece titiz bir şekilde hazırlanmalıdır (Sabuncuoğlu, 2000). Performans değerlendirme sürecinde atılması gereken ilk adım, kriterlerin belirlenmesidir. Kriterler yapılmak istenen değerlendirme şekline uygun olmalıdır. Kriterler belirlenirken sadece işten elde edilecek verim değil aynı zamanda çalışanların durumları da göz önüne alınmalıdır. Kriterlerin sayısı az, öz ve anlaşılır olmalıdır. Değerlendirme sürecinde atılması gereken ikinci adım, değerlendirme standartlarının belirlenmesidir. Standartlar hem astları hem üstleri kapsayacak şekilde olmalıdır. Değerlendirme standartlarının amacı, yapılması gereken işlerin “nasıl yapılması gerektiği” sorusunu cevaplamaktır. Belirlenen standartlar çalışanların başarılarını belirlemeye yöneliktir (Sabuncuoğlu, 2000).

Üçüncü adım, değerlendirme periyotlarının belirlenmesidir. Değerlendirme, oldukça zaman alıcı bir süreçtir. Dolayısıyla sık yapılan değerlendirme gereksiz zaman kaybına neden olacağı gibi çalışanlar üzerinde baskı oluşmasına neden olacaktır (Barutçugil, 2002). Dördüncü adım, değerlendirmeyi yapacak olan kişilerin belirlenmesidir. Değerlendirmeyi yapacak en uygun kişi çoğu zaman yönetici olarak düşünülmektedir. Çalışanları en yakından tanıyan kişi olması açısından, bu doğru bir

tercih gibi görünse de, yanlı bir değerlendirme olması ihtimali oldukça fazladır (Uyargil, 2003).

Beşinci adımı değerlendirmeyi yapan kişilerin eğitimi oluşturmaktadır. Bu eğitimde değerlendirme sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durulur. Çalışanlara karşı nesnel ve ön yargılardan arınmış bir şekilde davranılması gerektiği vurgulanır. Altıncı adım, yönetici ve çalışanların bilgilendirilmesidir. Kurum yöneticileri arasında hedefleri belirlemek ve yapılan değerlendirmeye olan inancı artırmak için toplantılar düzenlenir. Bu toplantılar sonucunda çalışanlar net bir şekilde bilgilendirilir ve böylece çalışanların kafasında oluşabilecek kuşku ortadan kaldırılır (Sabuncuoğlu, 2000). Performans değerlendirme sürecinde uygulanacak son adım ise, değerlendirme sonucunda açık görüşme yapılmasıdır. Açık görüşme değerlendirmeyi yapan kişi ile değerlendirilen çalışan arasında yapılır. Çalışana başarılı ve başarısız olduğu konularda dönüt verilir. Önem verilen konulara değinilir (Uyargil, 2003). Öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerine bakıldığında, Başar (1995) tarafından yapılan çoklu veri kaynaklarına göre, öğretmenlerin performans değerlendirmesinde; öğrenci, veli, zümre öğretmenleri, okul yöneticisi ve öğretmenin kendi görüşü alınmıştır. Denetim değil değerlendirme olduğu için müfettiş görüşüne yer verilmemiştir.

2.3.8. Performans Değerlendirme Yöntemleri

Performans değerlendirme her kurumda farklı amaçlarla kullanılmasına rağmen asıl amaç kurumun verimliliğini artırmaktır (Kazancı, 1974). Performans değerlendirmenin güçlüğünden dolayı, değerlendirmede seçilecek olan sistemin önemi daha da artmaktadır (Acar, 2000). Sağlıklı sonuçlar alabilmek adına, örgütler kendi yapılarına en uygun olan sistemi seçip uygulamak durumundadırlar (Palmer, 1999). Bu noktada dikkat edilmesi gereken başlıca husus, görevin şekli ve elde edilen sonuçların nerede kullanılacağıdır (Helvacı, 2000). Tercih edilebilecek yöntemler ise şu şekildedir.

2.3.8.1. Kişiler Arası Karşılaştırmalara Dayalı Yöntemler

Kişiler arası karşılaştırmalara dayalı yöntemde, çalışanların performansları birbirleriyle kıyaslanır ve başarılarına göre sıralanırlar (Cihantimur, 2006). Karşılaştırmaya dayalı yöntemde kullanılan farklı yöntemler vardır. Çalışanın

sağladığı başarıya göre ya da değerlendirmeyi yapan kişinin gözlemlerine göre oluşturulan sıralamaya basit sıralama yöntemi adı verilmektedir (Taymaz, 1997). Bu yöntemle kurumun en başarılı ve en başarısız kişileri belirlenir ve daha sonra bu değerlendirme yöntemi tüm kuruma uygulanır. Kurumda çalışan herkes bu şekilde bir sıralamaya tabi tutulmuş olur (Dicle, 1982). Tek bir kriter belirlenerek, bir çalışanın başka bir çalışanla kıyaslandığı yönteme ikili karşılaştırma yöntemi denilmektedir (Schuler, 1995). Burada temel amaç, sıralama yapmak için kullanılacak olan bilgilere ulaşmaktır (Dicle, 1982). Öznel olarak yapılan bir değerlendirme sonucunda oluşabilecek tutarsızlıkları ortadan kaldırmak için zorunlu dağıtım yöntemi kullanılmaktadır (Bingöl, 1998). Eğitim sistemlerinde kullanılan çan eğrisi bu yönteme örnek olarak verilebilir (Dessler, 2000).

2.3.8.2. Ortak Performans Kriter ve Standartlarına Dayalı Yöntemler

Ortak performans kriter ve standartlarına dayalı yöntemlerde, çalışanlar diğer çalışanlar dikkate alınmadan kendi yaptıkları iş kapsamında değerlendirmeye tabi tutulurlar (Barutçugil, 2004). Bu yaklaşımla geliştirilmiş ilk yöntemlerden biri, kritik olay yöntemidir. Kritik olay yönteminde, yönetici işgörenin çalışma esnasında ortaya koyduğu olumlu ya da olumsuz olayları çalışanların dosyasına not alır (Cihantimur, 2006). Bu olaylara tanık olabilmek için gözlemler yapar (Arslan, 2002). Çalışma performansı ile doğrudan ilgili olan durumlarda not alınan bilgilerden yararlanarak bir karara varılabilir. Kritik olay yöntemi, başka bir öznel değerlendirme yöntemiyle kullanıldığında olumlu sonuçlar verir (Palmer, 1999).

Çalışanın işe devamlılığının, bilgisinin, titizliğinin ve işbirliği yapabilmesinin dikkate alındığı yöntem ise grafik dereceleme yöntemidir. Kullanımı kolay olduğu ve sonuçları puanlar şeklinde ifade edildiği için yaygın olarak kullanılmaktadır (Barutçugil, 2002). En yaygın kullanılan şekli, değerlendirmeyi yapacak olan yöneticiye çalışanla ilgili bir form verilir doldurulmasıdır. Yönetici formda verilen nitelikleri çalışanın özelliklerini göz önüne alarak puanlar (Canman, 1993). Kullanılan başka bir yöntem kritik olay yönteminin daha geliştirilmiş hali olan kontrol listesi yöntemidir. Olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı bir liste oluşturulur ve değerlendirici çalışanla ilgili olanlara işaret koyar. En sonunda sonuçlar uzman kişiler tarafından değerlendirmeye tabi tutulur. Kontrol listesi

yönteminde bir liste hazırlamak zordur, genellikle çalışanlara dönüt verilmez ve süreç karmaşıktır (Sabuncuoğlu, 2000).

Yapılacak olan işte başarıya ulaşılabilmesi için ihtiyaç duyulan davranışların değerlendirilme şekline davranışa dayalı değerlendirme ölçekleri adı verilmiştir. İş gerçekleştirme noktasında ortaya koydukları davranışların başarı oranı önemlidir. Bu yöntemde çalışanlara dönüt sağlanmaktadır ve katılım ne kadar yüksek olursa güvenilirliği de o kadar yüksek olur (Barutçugil, 2002). Bu yöntem ayrıca daha önce kullanılmış ve eksiklikleri olan yöntemlerin yerine geliştirilmiş karma bir yöntemdir (Werther ve Davis, 1993). Bu gruba dâhil olan son yöntem, zorunlu tercih sınıflandırmasıdır. Zorunlu tercih sınıflandırmasında, her bir bölümde işgörenle ilgili iki olumlu iki olumsuz ifadenin yer aldığı bir form hazırlanır ve değerlendirmeyi yapan kişi ifadelerin ağırlık değerlerini bilmediği için çalışana en uygun ifadeyi seçmesi gerektiğini düşünür. Sonuç olarak nesnel ve ön yargılardan arınmış bir değerlendirme yapılmış olur (Erdoğan, 1991).

2.3.8.3. Bireysel Performans Standartlarına Dayalı Yöntemler

Bu yöntemde çalışanlar ortaya koydukları bireysel performanslara göre değerlendirilirler (Barutçugil, 2002). Bireysel performans standartlarına dayalı yöntemlerden biri hedeflere göre yapılan değerlendirmedir. Hedeflere göre yapılan yöntemde, çalışanlara kurumun hedeflerini benimseterek onları motive etme, değerlendirme, eğitimlerini sağlama ve kurumun başarısını geliştirme amacı esas alınmaktadır. Hedeflere göre değerlendirmede her çalışan bireysel olarak değerlendirilir (Sabuncuoğlu, 2000). Bir diğer değerlendirme şekli, metin değerlendirmesidir. Metin değerlendirmesinde değerlendirmeyi yapacak olan kişiden çalışanın olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili bir kompozisyon yazması istenir. Değerlendirmeler bu kompozisyona göre yapılır (Canman, 1993).

2.3.8.4. Çalışma Standartları Yaklaşımına Dayalı Yöntemler

Bir diğer değerlendirme şekli, çalışma standartları yaklaşımına dayalı yöntemdir. Bu yaklaşıma göre her kurum kendi içerisinde çalışma standartlarını belirler ve bu standartlar işgörenin normal verimini yansıtır. Belirlenen standartlara göre çalışanların değerlendirmesi yapılır (Barutçugil, 2002).

2.3.8.5. Diğer Değerlendirme Yöntemleri

Kişiler arası, ortak ve bireysel performans değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan başka teknikler de vardır. Bunlardan biri karma değerlendirmedir. Karma yöntem, adından da anlaşılacağı gibi değerlendirmede birden fazla yöntemin kullanılmasıdır. Burada amaç yapılan değerlendirmenin geçerliliğini artırmaktır (Dilsiz, 2006). Bir diğer yöntem 360 derece performans değerlendirmedir. 360 derece performans değerlendirme, çalışanın her değerlendirici tarafından incelenmesi esasına dayanmaktadır. Çalışanın ortaya koyduğu davranışlar hakkında olabilecek her kişiden bilgi alınır. Amaç çalışanın performansının daha güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülmesinin sağlanmasıdır (Barutçugil, 2002).

2.3.9. Performans Değerlendirme Hataları

Performans değerlendirme sırasında düşülen hatalar farklı başlıklar adı altında kaleme alınmıştır.

2.3.9.1. Halo (Hale) Etkisi

Hale etkisi, değerlendirmeyi yapan yöneticinin çalışanın tek bir olumlu özelliğini göz önüne alarak değerlendirmeyi yapmasından kaynaklanmaktadır. Değerlendirme sırasında yönetici olumlu özelliğin etkisinde kalarak bunu genele yaymaktadır (Cihantimur, 2006). Ya da tam tersi olarak, çalışanın olumsuz bir özelliğinin etkisinde kalarak değerlendirmenin yapılmasıdır (Aşkun, 1982).

2.3.9.2. Teknik Hatalar

Ölçülmek istenen performans bazen somut özelliklerden oluşurken bazen de soyut özelliklerden oluşması ihtimali vardır. Örneğin öğretmen performansı soyut özelliklerden oluşmaktadır, dolayısıyla öğretmen performansını ölçmek zordur. Bu nedenle değerlendirme ölçeği ölçülmek istenen performansa uygun olarak hazırlanmalıdır. Kullanılacak olan ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olması demek ölçüm sonunda elde edilecek verilerin de hatalı olması anlamına gelmektedir (Cihantimur, 2006).

2.3.9.3. Yakın Zaman Etkisi

Çalışanla ilgili kayıt tutmayan yöneticiler değerlendirme yaparken, çalışanın son zamanlarda ortaya koyduğu performansa göre değerlendirme yaparlar. Buna yakın zaman etkisi denir. Yönetici çalışanın sekiz ay önceki performansını hatırlamadığı için değerlendirmesini son haftalara göre yapar (Cihantimur, 2006).

2.3.9.4. Kişisel Önyargılar

Bazı yöneticilerin kişisel görüşlerini değerlendirmeye yansıtmaları oldukça muhtemeldir. Bu kişisel görüşler içinde iki kişi arasında geçmişte yaşanmış olan olaylar, cinsiyet, yaş ve ırk gibi şeyler sayılabilir. Özellikle sıralama yönteminde bu tarz hatalara düşülmesi oldukça muhtemeldir (Kaynak vd., 1998; Uyargil, 1994).

2.3.9.5. Kontrast Hataları

Kontrast hatalar, değerlendirmeye tabi tutulan iki çalışandan biri çok yüksek performansa sahipse diğer çalışanın performansı orta dereceli de olsa çok başarısız olarak algılanmasına neden olunması durumudur. Ya da benzer şekilde çalışanlardan birinin performansı çok düşükse orta derecede performans sergileyen bir çalışanın çok başarılı olarak değerlendirilmesine sebep olunabilmesi durumudur. Bu hatanın önüne geçebilmek için çalışanların birbirleri ile kıyaslamadan, daha önceden belirlenmiş olan kriterlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir (Kaynak vd., 2000).

2.3.9.6. Ortalama Puan Verme Eğilimi

Değerlendirmeyi yapan yöneticinin, çalışan sayısının fazla olmasından ve gözlemlene fırsatı bulamamasından dolayı çok uç değerlendirme notları vermekten kaçınarak tüm çalışanlara ortalama aynı notları verme eğiliminde olmasıdır (Kaynak vd., 2000).

2.3.9.7. Pozisyondan Etkilenme

Değerlendirmeyi yapan kişilerin yüksek pozisyonda çalışan kişileri yüksek notla, nispeten daha alt pozisyonlarda çalışan kişileri düşük notla değerlendirme eğiliminde olmalarıdır (Kaynak vd., 2000).

2.3.9.8. Atf Hatası

Değerlendirmeyi yapan kişinin, sadece çalışanın kişilik özelliklerini dikkate alıp dış faktörleri yok sayarak yaptığı değerlendirme hatasıdır (Gözütok, 2006; Uyargil, 1994).

2.3.9.9. Değerlendirme Standartları Sorunu

Değerlendirmeyi yapan kişinin değerlendirme standartlarını farklı yorumlamasından ortaya çıkan durumdur (Can, 2001).

2.3.10. Performans Değerlendirmede Geribildirim

Çalışana, performansında bir gelişme sağlayabilmesi için değerlendirme sonunda geribildirim verilmelidir. Çalışana verilen geribildirim, kişinin eksik yönlerini görmesini sağlar ve kendini tanıması için fırsat verir. Tüm bu sebeplerden dolayı geribildirim büyük önem taşımaktadır. Geribildirim yöneticiye sağladığı fayda, çalışanın performansını artırmaya yönelik plan yapmasını ve bu planları uygulamaya geçirmesini sağlar (Geylan, 2007). Geribildirim beraberinde bir bilgilendirmeyi getirdiği için, çalışanın psikolojik olarak kendini iyi hissetmesini ve kendine olan güveninin artmasını sağlar (Fındıkçı, 2001).

Çalışan geribildirim almak konusunda arzulu olmalı ve bunu kendini geliştirmek adına eline geçmiş bir fırsat olarak görmelidir. Geribildirim pozitif ya da negatif olabilir. Çalışanlar negatif geribildirimden her ne kadar hoşnut kalmasalar da, negatif geribildirim alan çalışanların kendilerini geliştirmek adına daha çok çalıştıkları ve daha olumlu sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Geribildirim yeri ve zamanı önemlidir (Örücü ve Köseoğlu, 2003).

2.3.11. Performans Değerlendirme Kriterleri (Kılavuzu)

Ölçme, nesnelere ya da kişilere ne tür özelliklere sahip olduklarını belirlemek amacıyla belli kriterler dâhilinde değer biçilmesi işidir (Arıcı, 1990). Değerlendirme sisteminin oluşturulmasındaki en önemli aşama performans kriterlerinin belirlenmesidir. Uygun kriterlerin oluşturulmasında çalışma analizlerinden yararlanılabilir. Genel olarak bakıldığında kriterler üç farklı grupta toplanabilir. Birincisi; kişilik özelliklerini kapsayan kriterlerdir. Çalışanın yapılacak olan işte gerekli olacak kişilik özelliklerine bakılır. İkincisi; performansı kapsayan kriterlerdir.

Çalışanın performansında olması gereken özelliklere bakılır. Üçüncüsü ise; sonuçlara ve amaçlara ulaşmayı kapsayan kriterlerdir. Son zamanlarda yapılan değerlendirmelerde kriterlerin belirlenmesinde kişilik özelliklerinden çok amaçlar ön plana çıkarılmıştır. Bu doğrultuda seçilecek olan kriterlerin, nesnel bir değerlendirme olmasını sağlayacak şekilde belirlenmesi, yapılan değerlendirmenin çalışan tarafından gerekli olduğunun kabul edilmesi ve sürekli aynı özelliklerin değerlendirilmemesi gerektiğine karar verilmiştir (Uyargil, 1994).

Bakioğlu (1996) hazırladığı bildiriye, Downes tarafından belirlenen kriterleri göz önüne alarak öğretmen değerlendirmede dikkat edilmesi gereken noktalara değinmiştir. Bunların başında sınıf yönetimi, alan bilgisi, gerekli öğretim yöntemlerini kullanma, derse hazırlıklı gelme, farklı kaynaklardan yararlanma, öğrenci seviyesini tespit edip ihtiyaç duydukları eğitimi sağlama, öğrenci ve meslektaşları ile iyi iletişim kurabilme gelmektedir.

Bir öğretmenin mesleki açıdan sağlıklı değerlendirilebilmesi için birçok özelliğinin dikkate alınması gereklidir. Kişilik özellikleri ve akademik birikimi, ön planda olan özellikleridir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğine olan yatkınlığı önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler için yapılacak olan kısa süreli gözlemler çok sağlıklı bilgi vermeyecektir.

2.3.12. Performans Yönetimi ve Performans Değerlendirme Arasındaki İlişki

Çalışanlar arasında iyi bir iletişim kurulmasına ve yönetim süreçleri üzerine odaklanan performans yönetiminin amacı, işgörenlerin olumlu sonuçlara ulaşmalarını sağlayacak bir atmosfer yaratmaktır. Performans yönetimi süreci iyi işletildiğinde motivasyonu artırma etkisi olduğu kabul edilmektedir (Barutçugil, 2002). Performans değerlendirme çalışanların ortaya koydukları işlerdeki başarı düzeyini kapsamaktadır (Çalık, 2003). Bu nedenle performans değerlendirme, performans yönetiminin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Barutçugil, 2002).

Performans yönetimi bir kurumun gelişimini sağlayacak aktivitelerin belli kriterler çerçevesinde planlanması, bunların uygulamaya koyulması ve son aşamada kontrolünün sağlanmasıdır. Kontrol süreci, yapılan planların uygulama sonucunda

değerlendirilmesini kapsamaktadır. Kontrol sürecinden istenilen sonuçların elde edilebilmesi için, performans değerlendirme sürecinin iyi yönetilmesi gereklidir. Bu açıklama aynı şekilde performans yönetiminin en önemli parçalarından birinin performans değerlendirmesi olduğunu göstermektedir (Geylan, 2007).

2.4. Öğretmen Performansı

2.4.1. Öğretmenlerin Performansının Yönetilmesinin Önemi

Eğitim kurumları, öğrencilere eğitim vermek amaçlı vardır. Eğitim kurumlarının diğer kurumlardan farkı insan temelli olmalarıdır. Herhangi bir kurumda ortaya istenmeyen bir ürün çıktığı zaman, bu ürün üzerinde düzeltme yapılabilir ya da ürün yok edilebilir. Ancak bu durumun, girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında uygulanması söz konusu değildir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler hata oranlarını en aza indirmelidirler. Bu nedenle öğretmen performansını değerlendirmek sadece öğrenci, okul ve veli açısından değil toplum açısından da çok büyük öneme sahiptir (Şahan, 2004).

Değişen ve gelişen şartlarla birlikte okulda müdürlerin de rolü artmıştır. Okul yöneticileri gelecekle ilgili konularda dikkatli olmalıdırlar. Okullarda, kurumsal öğrenmenin ön plana çıktığı yeni bir kültürün oluşturulması gereklidir (Çelik, 1997). Bilgi toplumunda bireylerin öğrenmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, var olan eğitim yapılarındaki ve yönetimindeki eksikliklerin giderilmesi amacıyla, farklı bir yaklaşım olan “Toplam Kalite Anlayışı” kabul görmeye başlamıştır. Çünkü eğitim kurumlarında gelişimi sağlamak devamlı olarak gelişimi hedefleyen tam öğrenme ile mümkün olacaktır (Özgener, 1998). Performans değerlendirmenin temelinde birey vardır. Değerlendirmenin başında ve sonunda birey yer alır. Performans değerlendirmenin önemi birey ve kurum arasındaki uyumun en üst seviyede tutulmasını sağlamasından kaynaklanmaktadır (Türkel, 1998).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecinde sorulması gereken iki soru vardır. Öğretmenlerin sağlıklı bir öğretim sağlayabilmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilere ne derece sahip oldukları ve bunları ne ölçüde kullandıklarıdır. Öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları düşünülürse, bunların öğretmenlere nasıl verileceği belirlenmelidir. Değerlendirme

sonucunda, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri verimli kullanamadıkları saptanırsa, bunun nedenleri araştırılmalıdır (Şişman, 2002).

Okul müdürleri öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri en etkin şekilde kullanmalarını sağlayıcı bir ortam yaratmalıdırlar. Değerlendirmeler sonucunda gerekli olan noktalarda öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak önlemler almalıdırlar (Şişman, 2002). Bu özelliğiyle performans değerlendirme sürekli gelişimi sağlar, ayrıca öğretmenlerin motivasyonlarının artıp sorumluluk bilinçlerinin gelişmesine katkı sağlar (Erdoğan, 2000). Sonuç olarak okullarda kurulacak olan iyi bir performans değerlendirme sistemi, çalışanların amaçlarının kurum amaçları ile bağdaştırılmasını ve okul müdürlerinin uyguladıkları programla ilgili bilgi sahip olmalarını sağlar (Türkel, 1998).

2.4.2. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler

Bireylerin kurumdaki görevleri bir şeyleri başlatma, etkileme gücünü kullanma ve yönlendirme yapmalarıdır. Bu özelliklerin kuruma yansımaları; öncülük etmek, salahiyet ve denetleme şeklindedir. Bu bağlamda bireyin amacı kendini, arkadaşlarını ve kurumu geliştirmek; kurumun amacı da fayda, gelişme ve devamlılık sağlamaktır (Aydın, 1993). Bireyin ve dolayısıyla örgütün gelişimini etkilemesi açısından performans etkileyen etmenlerin araştırılması önem taşımaktadır.

2.4.2.1. Öğretmenin Kişisel Özellikleri ve Yeterlilikleri

Kişilik, kişinin kendi içiyle ya da içinde bulunduğu çevreyle kurduğu, kendisini diğer bireylerden farklı kılan, uyumlu bir ilişki tarzıdır (Cüceloğlu, 1993). Başka bir tanımlamaya göre kişilik, bir insanı diğer insanlardan ayıran özelliklerin tümüdür (Köknel, 1986). Öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özelliklerinin öğrenciler üzerinde etkiye sahip olduğunu yapılan araştırmalarla bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Hesapçioğlu, 1988). Ayrıca öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, ortaya koydukları tavır ve davranışların ve aynı zamanda akademik birikimlerinin de eğitim öğretim üzerinde etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Ünal, 1991). Öğretmenin istekli, hazırlıklı, dahi ve kendine güvenmesi öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi oluşturan olumlu ve etkili özellikler olarak kabul edilmektedir (Magno ve Sembrano, 2007).

İnsanların sürekli olarak tekrarladıkları davranışların kişiliklerinin bir parçası olduğu kabul edilebilir. Bu duruma öğretmenler açısından bakıldığında, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaptıkları eğitim faaliyetlerini etkilediği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin kişilik özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin kişiliklerini belirlemeye yönelik zekâ, yetenek, özel yetenek ve kişilik testlerine ihtiyaç vardır. Yönetici tarafından yapılacak olan değerlendirme formlarında, kişiliği belirlemeye yönelik sorulacak sorular yetersiz kalacaktır (Taymaz, 1985).

Öğretmenlerin toplumda hem bilim insanı hem de sanatkâr gibi davranma durumları vardır. Öğretmenlerin kişilikleri öğrencilerini, meslektaşlarını ve dolayısıyla toplumun geleceğini etkilemektedir ve kendisi bu kişilerden etkilenecek mesleki yaşamını biçimlendirmektedir. Öğretmenler bu biçimlenme sonucunda kendilerinde olan eksiklikleri belirlemelidirler. Öğretmenler hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini dengeli bir şekilde yürütmelidirler (Bilen, 1996). İnsanlar yeteneklerini kullandıkları zaman geliştirirler, kullanmadıklarında bu yetenekler zamanla azalır ve yok olur. Bu nedenle, insanlara yeteneklerini kullanma fırsatı verilmelidir (Canman, 1993). Öğretmenlerin işlerinde yüksek bir performans sağlamalarında işlerindeki devamsızlık oranı da önemli bir rol oynamaktadır (Benavot ve Gad, 2004; Carr-Hill ve Ndalichako, 2005).

Öğretmenler, derslerini ne şekilde, nerede, vb. işleyeceklerine dair bir takım mesleki bilgilere sahip olmalıdırlar. Bunun yanı sıra genel kültür açısından kendilerini yetiştirmek durumundadırlar ve bir takım mesleki özel yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir. Fakat tüm bunlar, iyi bir öğretmen olmak için yeterli değildir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin iyi bir pedagoji eğitimi almış olmaları gereklidir (Büyükkaragözoğlu ve Kesici, 1998).

Kişisel ve mesleki yeterliliklerinin yanı sıra bir öğretmenin toplumda liderlik görevi de vardır. Öğretmenler liderlik görevlerini yerine getirmek için araştırmak, okumak, incelemek, doğruyu yanlıştan ayırmak durumundadır. Green Wood'a göre profesyonel olabilmenin koşulları şunlardır: Öğretmenler, bilişsel davranışların yanı sıra duyuşsal ve psikomotor davranışlar konusunda mesleki bilgiye sahip olmalıdırlar. Öğretmenler, araştıran, öğrenen ve bu bilgilerini toplumla paylaşabilen

kişiler olmalıdırlar. Öğretmenler, içinde buldukları toplum tarafından kabul görme çabasında olmalıdırlar (Bilen, 1996).

2.4.2.2. Başarı Güdüsünün Yoğunluğu

Çalışanların kendi amaçlarını en iyi şekilde kurum amaçları doğrultusunda kullanabilmeleri kişisel ve toplumsal gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanması ile paraleldir (Canman, 1993). Başarının en büyük etmenlerinden biri motivasyondur. Motivasyonun ise kapsamı geniştir. İstekler, ilgiler, ihtiyaçlar motivasyonu etkileyen başlıca bileşenlerdendir (Cüceloğlu, 1993). Bursalıoğlu (1994) motivasyonu çalışanların çeşitli hedeflere yönlendirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Kurumda olumlu bir örgüt ikliminin oluşturulması motivasyonun temel şartlarından birisidir. Performansın motivasyonla olan ilişkisine bakıldığında, yetenekle birleşen motivasyon performansı artırma yolunda önemli bir adımdır (İncir, 1997).

Kurumlar ve bireyler arasında kimi zaman açık kimi zaman üstü kapalı bir şekilde yapılmış anlaşmalar vardır. Kurum, çalışanlarına kendilerini ortaya koyabilecekleri görevler vermeli ve bu şekilde kendi gelişimini sağlamalıdır. Bu açıdan bakıldığında çalışanın değerlendirilmesi, kişinin ve kurumun elde edebilecekleri faydaları en üst düzeye çıkarma işlemi olarak ifade edilebilir (Canman, 1993). Değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte kurumların insanlardan niteliksel olarak beklentileri artmıştır. Bu değişimler beraberinde ödül sistemini getirmiştir (Sabancı, 1999). Ancak oluşturulacak ödül sisteminin çok iyi düzenlenmesi gereklidir. İyi yapılandırılmamış bir ödül sistemi yarar sağlamaktan çok zarar verecektir (İncir, 1997).

2.4.2.3. Çevresel Etmenler

Kurumlar, toplumsal yapılardır. Kurumlar, etraftan aldıkları girdiler ve etrafa verdikleri çıktılarla çevre ile olan etkileşimlerini sürdürmektedirler. Kurumun içinde bulunduğu çevrenin ekonomik, düşünsel ve ruhsal yapısı gibi etmenlerin kurumlar üzerinde etkiye sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Kurum ve kurum çalışanlarının başarısı iç ve dış çevre ile kurulacak olan sağlam bir bağ ile artacaktır (Canman, 1993). Kurumlar girdilerini ve çıktılarını çevreden alıp çevreye verdikleri için çevrenin denetimindedirler (Başaran, 1992). İşgörenlerin düşüncelerinin dikkate

alındığı bir iş ortamı hem kişinin bireysel hem de kurumun performansını artıracaktır (İncir, 1997).

Okulun içinde bulunduğu çevrenin okul üzerinde etkisi vardır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, sanayileşme, göçler okulu etkileyen çevresel etmenlerden birkaçıdır. Bu etmenler okul-çevre arasındaki ilişkinin değişmesine katkı sağlar. Bununla birlikte eğitim sisteminde bir standardın sağlanmasını zorlaştırır. Okullar içinde buldukları çevrede meydana gelen değişimlerin, gelişimlerin farkında olmalı ve bunları özümsemelidirler. Okul çevresinde meydana gelen olayları kendi süzgecinden geçirerek kimilerine kendi uyum sağlar kimilerini kendine uydurur (Bursalıoğlu, 1991). Çevre farklı gruplardaki bireylerden oluşmaktadır. Bu gruplar arasında denge olduğu sürece herhangi bir sorun olmayacaktır, ancak bu gruplardan herhangi biri daha baskın olmaya başlarsa, okul yönetimi bu grupları iyi tanımalı ve ona göre önlem almalıdır (Bursalıoğlu, 1994). Günümüz itibarıyla sürekli değişimin yaşanması eğitim sistemini etkilemektedir. Okul, çevresinde meydana gelen değişimlere ayak uydurmak zorundadır. Bu nedenle yönetsel anlamda, ekonomik yapıda, teknolojik alt yapıda ve sınıfta gerekli değişiklikler yapılmalıdır (Erdoğan, 2000).

Eğitimin gücünün farkına varan okullar ailelerle ve diğer okullarla yakın ilişki içinde olmalıdırlar (Ensari, 1999). Farklı etkenleri dikkate alarak okulun hem kendi yapısına hem de çevreye katkıları olacaktır (Selçuk, 2000). Okul yönetiminde rol alan öğeler iç ve dış etmenler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. İç etmenler; okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve memurlardan oluşmaktadır. Dış etmenler arasında ise; veliler, çevredeki baskın gruplar sayılabilir (Bursalıoğlu, 1994).

2.4.2.4. Örgütsel Etmenler

Örgütsel iklim; çalışanların idaresi, onlara verilecek hizmet ve değerlendirme işlemlerinden oluşmaktadır (Başaran, 1985). Çalışanların başarısını etkileyen örgütsel etkenler arasında, kurumun yapısı, hedefleri, iş paylaşımı gibi etkenler bulunmaktadır. Ayrıca çalışanlar ve bölümler arasında sağlanacak olan sağlıklı bir iletişim ve uyum ortamı başarıyı etkileyen etmenler arasındadır (Canman, 1993).

Bursalıoğlu (1994) okulların kurumsal özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir: Okulların hammaddesi insandır. Dolayısıyla resmi olmayan tarafı daha fazladır.

Okullar kendi içinde ve dışında olan çatışmaları dengede tutmak durumundadır. Okulların hedefleri daha çetrefillidir. Bu nedenle yapılacak olan değerlendirmeler oldukça zor olacaktır. Okulun amacı insan davranışlarında değişim meydana getirmektir. Ortaya çıkacak olan hataların fark edilmesi oldukça zordur. Bu hataların farkına varmak objektif değerlendirmeler yapabilen bir yöneticiyle mümkündür. Okullar, gerçek hayatta olması istenen ya da istenmeyen durumların kendi alanlarında yer alıp almayacağı kararının verildiği özel bir çevre içerisinde oluşturulmuştur. Okullar etraflarındaki resmi ya da resmi olmayan kurumlarla etkileşim halindedirler. Okullar kültür değişimine katkıda bulunur. Okullar kişilerin kendi çıkarları doğrultusunda davranmalarını engellemeleri açısından bürokratik bir yapıya sahiptir. Okulların kendilerine özgü bir örgüt iklimi vardır. Son olarak okullar bireylerin düşüncelerine yön verir.

Okullar öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve memurlardan oluşan sosyal bir sistem özelliğine sahiptir. Okullarda oluşturulacak bir işbirliği ortamı ile daha sağlıklı sonuçlar elde edilecektir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında görüş alışverişine dayalı bir iletişim şekli geliştirilmesi, öğrencilerde eksik kalan noktaların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması ve öğrenciler arasında bir işbirliği ortamının oluşturulması okulun özellikleri arasındadır (Bolat, 1996).

Okul gibi sosyal kurumların yok olma tehlikesi yoktur. Bu nedenle okul yöneticileri yeni ve farklı olan teori ve yöntemleri uygulama zorunluluğu duymamaktadırlar (Bursalıoğlu, 1991). Ancak kurumsal kabiliyetlerini geliştirmek isteyen yöneticiler, sabır ve cesaretle kurumlarını bina etmelidirler. Bunu başarmak için yöneticiler kurumları içinde işbirliğine dayalı bir çalışma ortamı oluşturmalarıdır (Gürsel, 1997).

Kurumsal ortamı oluşturan bir diğer öge kurumsal değerlendirmedir. Merkezci yönetim şekillerinde değerlendirmeler çalışanların eksikliklerini bulmaya ve bunlardan dolayı cezalandırmalar yapmaya yöneliktir. Objektif değerlendirme araçları yoktur. Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin oluşturulmuş kurallar yoktur. Genel olarak memurlarla ilgili belirlenmiş kriterlere göre bu değerlendirmeler yapılmaktadır. Yöneticiler ve müfettişler tarafından yapılan değerlendirmeler, düşüncelerini yansıtmaktan ziyade değerlendirme esnasında neye

bakacaklarını ortaya koymaktadır. Türk Eğitim Kurumları'nda sağlıklı bir değerlendirme yapılması için şu önlemler alınabilir: Değerlendirmenin amacı açıklanmalıdır. Değerlendirme kriterleri belirlenerek çalışanlara açıklanmalıdır. Okula ve yerel yönetime, değerlendirme ve yorum yapma hakkı verilmelidir. Uygun ölçüm araçları geliştirilmelidir (Başaran, 1985).

2.4.3. Türkiye'de Öğretmen Değerlendirmesi

Türkiye'de öğretmen değerlendirmesi başlığı adı altında, öğretmen değerlendirmenin hukuki temelleri ve değerlendirme çeşitlerine bakılacaktır.

2.4.3.1. Değerlendirmenin Hukuki Temelleri

1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi eğitimin devletin gözetiminde olduğunu vurgulamaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesi de eğitim öğretim işlerinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi görevini Milli Eğitim Bakanlığı'na vermiştir. 1986 tarihli Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği, 657 sayılı kanunda sicille ilgili durumların belirlenmesi yapılmıştır (Şentuna, 2007).

2.4.3.2. Değerlendirme Çeşitleri

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda öğretmenleri kapsayan eğitim öğretim hizmetleri başlığı yer almaktadır. Öğretmenler memur oldukları için değerlendirmeleri 657 sayılı kanun kapsamında yapılmaktadır. Devlet Memurları Kanunu'nda yer alan değerlendirme şekillerine bakıldığında, sicil değerlendirmesi, adaylığın kaldırılması amaçlı değerlendirme, yükseltme amaçlı değerlendirme ve teftiş sonucundaki değerlendirmeler olarak ifade edilmektedir (Şentuna, 2007).

2.4.3.2.1. Sicil Değerlendirmesi

Devlet memurları sicil yönetmeliği, 1984 tarihli ve 243 sayılı kanun hükmünde kararname ile yürürlüğe girmiştir (Şentuna, 2007). Bu sicil yönetmeliğine göre, memurların yükseltilmesine, emeklilik işlerine, ilişkisinin kesilmesine ve görev değişikliğine karar verilmektedir. Değerlendirmeler sicil raporlarına göre yapılmaktadır (Canman, 1993).

Sicil yönetmeliğinde bahsedilen konulara bakıldığında; sicil raporları aralık ayında doldurulur ve değerlendirme 100 tam not üzerinden yapılır. Sicil notu, birinci

ve ikinci sicil amirinin verdikleri notun ortalaması alınarak verilir. Birinci ve ikinci sicil amirlerinin verdikleri not arasında geniş bir aralık olmamalıdır, olduğu takdirde üçüncü sicil amirine başvurulur, üçüncü sicil amiri yoksa ikinci sicil amirinin verdiği not geçerli olur. Sicil yönetmeliğinde gizlilik esastır. En üst düzey yönetici, kaymakam, vali ve atamaya yetkili amirlerin sicil dosyalarını inceleme yetkileri vardır (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Öğretmenlerin değerlendirilmesinde sicil raporlarının önemli bir araç olduğundan bahsedilebilir (Şentuna, 2007).

2.4.3.2.2. Adaylığın Kaldırılması Amaçlı Değerlendirme

Memurlar sınavlardaki başarı düzeylerine göre çalışmaya başladıkları yerlerde aday olarak görev yapmaya başlarlar. Adaylık süresi bir yıldan az, iki yıldan çok olamaz ve aday süresi sona ermeden kişinin başka bir kuruma nakli gerçekleştirilemez. Memurlar kendilerine verilen hazırlayıcı eğitim, temel eğitim ve stajyerlikte başarılı olmak durumundadırlar. Bu sınavlardan 60 ve üzeri puan alanların formları birinci ve ikinci sicil amiri tarafından doldurulur ve bu memurların adaylıkları kaldırılmak üzere teklifte bulunulur (Şentuna, 2007).

2.4.3.2.3. Yükseltme Amaçlı Değerlendirme

Yükseltme ve değerlendirme arasında yakın bir ilişki vardır. Yapılan değerlendirmelerin sonucu olumlu yönde ise, yükselme de beraberinde gelir. Değerlendirme sistemlerinin amacı yükselmeyi sağlamaktır. Olumlu değerlendirme beraberinde yükselmeyi, yükselme sorumluluk ve ücretlerde artışı getirir. Bu gelişmeler kişilerin kuruma aidiyet duygularının gelişmesini sağlar (Canman, 1995).

İlerleme ve yükselme esaslarına göre memurlar, yılda bir kademe ve üç yılda bir derece ilerlemesi alırlar. Kademe ve derece ilerlemeleri maaşla ilgilidir. İlerleme ve yükselme için adaylığın kalkmış olması ve olumlu bir sicil raporuna sahip olmak gerekmektedir (Şentuna, 2007). Yönetici olarak atanmak isteyen öğretmenler için son üç yıllık sicil notunun iyiden aşağı olmaması şartı gereklidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavda başarılı olmak ve hizmet içi eğitimden sonra yapılan sınavda da 100 üzerinden en az 70 almak şartı bulunmaktadır (Şentuna, 2007).

2.4.3.2.4. Teftiş Sonucundaki Değerlendirmeler

Teftiş sonucunda yapılan değerlendirmeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

2.4.4. Günüümüzdeki Öğretmen Değerlendirme Sistemindeki Aksaklıklar

Değerlendirme işi sonuçları itibariyle yetiştirme sağlamaya yönelik değildir. Değerlendirmeler aniden yapıldığı için öğretime ve kuruma pek katkı sağlamamaktadır. Öğretmenlerin kendilerinden yapmaları istenen işler ve müfettişlerin denetleme kriterleri konusunda yeterince açık bilgi yoktur. Bu nedenle teftiş sonucunda olumsuzlukların ortaya çıkma ihtimali çok fazladır. Herhangi bir denetmenin bir ders saati içinde ve sınıf ortamının bozulmasına sebep olarak öğretmeni değerlendirmesi çok sağlıklı sonuçlar vermeyecektir. Teftişi yapan müfettişlerin alan hâkimiyetleri ayrı bir tartışma konusudur. Teftiş sonunda istenen kriterlere uymayan öğretmenlere ne yapılacağı konusunda açık bir bilgi yoktur (Şentuna, 2007). Örneğin branşı sınıf öğretmenliği olan bir müfettiş, ortaokul öğretmenlerini değerlendirebilmektedir. Değerlendirme esnasında çoğu zaman sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olmak arasındaki fark dikkate alınmadığı gibi, alanı dışında bir öğretmeni gözlemlemek ve onu ders işleyişi konusunda eleştirmek çok gerçekçi sonuçlar yansıtmadığından teftiş edilen öğretmenin de tatmin edici dönütler alamadığı görülmektedir.

Sicil değerlendirmesi konusunda bazı sıkıntılar bulunmaktadır. Sicil raporları gizli tutulduğu için öğretmenler sicil yönetmeliğinde hangi konuların yer aldığını bilmezler. Sicil raporları gizli olduğu için öğretmenler hangi konularda eksik olduklarını öğrenememekte dolayısıyla kendilerini yetiştirme imkânı bulamamaktadırlar (Şentuna, 2007).

2.4.5. Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi

Eğitimde performans değerlendirmeye bakıldığında, öğretmenler ya okul müdürleri ya da müfettişler tarafından değerlendirilir (Başaran, 2000). Öğretmen performansının değerlendirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan ölçme araçları kullanılarak öğretime dair bilgilerin belirlenmiş kriterler ile mukayese edilerek bir sonuca varılmasıdır (Tüfekci, 2008). Okulda performans

değerlendirmenin amacı, etkililiği artırmaktır. Bu amaçla yapılacak olan performans değerlendirme ne yaratıcılığı önleyecek kadar katı ne de amaçtan sapmaya neden olacak kadar gevşek olmalıdır. Öğretmenleri değerlendirirken şu noktalara dikkat edilmelidir: Öğretmenlere değerli oldukları hissettirilmeli ve engelleyici davranılmamalıdır. Denetimi yapan kişi öğretmene onun tarafında olduğu duygusunu vermelidir. Denetim öğretmene kendini geliştirme ve başarılı olma fırsatı tanımalıdır (Başaran, 2000).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi günümüzde sorun olmaya devam etmektedir. Eğitimin niteliğini artırmada öğretmen performansını değerlendirmenin öneminden sıkça söz edilmektedir. Öğrenci başarı testlerinin ve öğretmenler için hazırlanan sınıf performansı değerlendirmelerinin öğretmen performansını ölçme noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Halen bu konuda pek bir gelişme sağlanamamıştır (Duran, 2008). Öğretmenlerin okul müdürleri tarafından değerlendirilmesi, öğretmeni daha uzun süre ve daha sağlıklı gözleme şansı olduğu için daha olumlu sonuçlar verir. Olumsuz yanı ise okul müdürü ve öğretmen arasında oluşacak olumlu ya da olumsuz ilişkinin değerlendirme sürecini etkileyebilmesidir (Hume, 1998).

Öğretmenler; okul müdürleri, müdür yardımcıları, zümreler, öğrenciler, anne-babalar, müfettişler ve kendileri tarafından değerlendirilirler (Duran, 2008). Flowers ve Hancock (2003) bunlara ilaveten öğretmenlerin öğrenci başarısına göre değerlendirildiğini eklemiştir. Bundan dolayı öğretmenler ve okul yöneticileri öğrenci başarısını artırmak için stres altında kalmaktadırlar. Ancak uzmanlar bu değerlendirme şeklinin çok doğru olmadığını çünkü öğrencilerin sınavdaki başarısını etkileyen birçok etmen olduğunu savunmaktadırlar. Tek bir şekilde yapılacak değerlendirme yeterli olmayacağı ya da doğru bilgi sağlamayacağı için birkaç farklı değerlendirme şekli kullanılmalıdır. Belirli aralıklarla yapılacak olan sınavlar bunlardan biri olabilir. Amaç öğretmenin bilgi ve beceri düzeyini ölçmek olmalıdır.

Başka bir değerlendirme şekli öğretmenin sınıf içinde uzman bir değerlendirici tarafından gözleme tabi tutulmasıdır. Bu metot hem zaman alıcı hem de sunidir. Fakat öğretme yöntemini değerlendirmek açısından tercih edilen bir metottur (Duran, 2008). Bir diğer değerlendirme şekli portföylerle yapılan değerlendirmedir.

Portföyler gerçekleri yansıttıkları için tercih edilmektedir, fakat öğretmenler zaman aldığını ve gerçekleri yansıtmadığını düşünmektedirler (Flowers ve Hancock, 2003).

2.4.5.1. Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenler sicil raporları ya da müfettiş raporları vasıtasıyla değerlendirmeye tabi tutulurlar. Her öğretmenin sicil amiri tarafından düzenlenmesi yapılan ve müfettiş raporlarının yer alabileceği bir sicil dosyası vardır. Öğretmenlerle ilgili yapılacak emeklilik, kademe ilerlemesi, derece yükselmesi gibi işlemlerde sicil dosyası dikkate alınmaktadır (Üzmez, 2006). Sicil raporlarıyla yapılan değerlendirmeler eski bir değerlendirme yöntemidir. Sicil raporları, sicil amirlerinin işgörenle ilgili çalışmaları kaydetmesi ile oluşturulmaktadır. Sicil raporları gizli tutulduğu ve sicil amirinin kişisel bilgileri ile oluşturulduğu için öğretmenler arasında güvensizlik duygusunun oluşmasına sebep olmuştur (Fındıkçı, 2000).

Müfettişler tarafından yapılan değerlendirmeler sicil raporunda olduğu gibi kişisel bilgilerden oluşması sebebiyle eleştiri almıştır. Sicil raporlarının ve müfettişler tarafından yapılan değerlendirmelerin yetersiz kalmasından dolayı farklı arayışlara girilmiş ve çözüm olarak öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirilmesi bulunmuştur.

2.4.5.2. Çoklu Veri Kaynaklarına Göre Öğretmenlerin Değerlendirilmesi

Ölçme ve değerlendirme kurumun işleyişinin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlamak açısından önemli bir işlemdir. Eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde işlemlerini sağlamak için eğitimin mimarları olan öğretmenlerin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Ancak sadece okul müdürü ya da sadece eğitim müfettişi tarafından yapılacak olan bir değerlendirmenin yeterli olacağını düşünmek çok mantıklı değildir. Öğretmenin hem insani hem sosyal hem de yönetsel açıdan değerlendirilmesi gerekmektedir (Tüfekci, 2008).

Okul adına yapılacak olan değerlendirme öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin yanı sıra velileri de ilgilendirmekte ve bu sebepten dolayı geniş bir kesimi kapsamakta (Aydın, 2005) ve yapılacak olan değerlendirmenin gerçekleri

yansıtmasının önemi artmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin farklı ortamlarda ve farklı kaynaklardan alınan bilgilerle değerlendirilmelerinin önemi üzerinde durulmaktadır (Weiss ve Weiss, 1998). Buna paralel olarak, yönetici ve üstünün değerlendirmeleri, öz-değerlendirme, öğrenci ve meslektaş değerlendirmelerinin gerekliliğinden bahsedilmektedir (Towers, 2002).

Araştırmalar çoklu veri kaynaklarına göre yapılan değerlendirmelerin gerçeği yansıtma oranındaki başarısından bahsetmekte ve bunları savunmaktadırlar. Çoklu veri kaynaklarına göre araştırma yapmak için kişilerde bulunması gereken özellikler gözlem yapma, iş gerekliliklerini idrak etme ve iyi bir bakış açısına sahip olma şeklinde açıklanmıştır. Gözlem yapmaktan kasıt, değerlendirme işlemi yapacak olan kişinin en yakın çevreden değerlendireceği kişiyle ilgili doğru bilgiler elde edebilmesidir. İş gerekliliklerini idrak etmek, değerlendirmeyi yapacak olan kişinin kullanacağı kriterlerden haberdar olmasıdır ve buna göre bir değerlendirme süreci işletmesidir. İyi bir bakış açısına sahip olmakla, istenilen ve istenmeyen davranışların belirlenmesi kastedilmektedir (Chruden ve Sherman, 1984).

Demirbaş ve Eroğlu (2000) yaptıkları araştırmada çoklu veri kaynaklarının performans değerlendirmede kullanılıp kullanılmayacağına bakmışlardır. Sonuçta değerlendirmenin % 77'sinin okul müdürüne, % 32,5'inin müfettişlere, % 32,2'sinin zümre öğretmenlerine, % 30,1'inin öğretmenin kendisine, % 19'unun öğrencilere ve % 16,5'inin velilere ait olması gerektiği kararına varmışlardır. Öğretmen değerlendirmede kullanılacak olan çoklu veri kaynakları belirlenmiştir. Buna göre, öğrenci görüşlerine başvurulması, öğrenci başarılarının dikkate alınması, veli görüşlerine başvurulması, gözlem yoluyla değerlendirilmeleri, meslektaşların görüşlerine başvurulması, öz-değerlendirme, okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirme, öğretmen testlerine başvurma ve müfettişlerin değerlendirmesi şeklindedir (Tüfekci, 2008).

2.4.5.3. Öğrencilerin Öğretmen Performansını Değerlendirmesi

Öğretmenlerin öğrenciler tarafından değerlendirilmeleri bazı araştırmacılar tarafından kabul görürken bazı araştırmacılar tarafından reddedilmiştir. Coburn (1984) öğrencilerin öğretmen performansını değerlendirmelerinin üzerinde çok fazla tartışmaların yapıldığı yöntemlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Öğrenmenin

merkezindeki kişiler olarak öğrenciler dersin içeriğini, öğretim yöntem ve tekniklerini, derste kullanılan kitapları ve verilen ödevlerin işlevselliğini en iyi değerlendirebilecek olan kişilerdir. Öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme öğrenci öğretmen arasındaki iletişimin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin öğretmeni seçme şanslarının olması, diğer öğrencilere yol gösterebilir ve öğretmenin ödüllendirilmesini sağlayabilir. Fitzpatrick (2004) ise, öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeyi en iyi yöntem olarak kabul etmektedir. Çünkü öğrencilerin performans aracı olduğunu belirtmiştir.

Tüfekci (2008) tam bir erişkin olmadıkları için öğrencilerin öğretmeni değerlendirme konusunda öğretmen niteliklerini belirleyemeyeceklerini dile getirmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerle ilgili bir anketi doldurmakta bile zorlandıklarını söylemiştir. Öğrencilerin öğretmenleri değerlendirirken oluşturdukları raporların olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Öğrenci raporlarının olumlu yönlerine bakıldığında, sınıftaki iletişim ortamı, motivasyon, rehberlik ve adalet gibi konularda bilgiler elde edilebilir. Öğrenciler ayrıca öğretmenlerini kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri konusunda diğer öğretmenlerle kıyaslayarak değerlendirme imkânına sahiptir. Öğrenci raporlarının olumsuz yönlerine bakıldığında ise, öğrenciler değerlendirme konusunda uzman kişiler değildir. Öğrenciler kendi çıkarları doğrultusunda anketleri değerlendirme eğiliminde olabilirler. Şentuna (2007) öğretmenlerin yüksek not almak için öğrencilere karşı aşırı hoşgörülü davranabileceklerini ifade etmiştir.

2.4.5.4. Meslektaşlarının Öğretmen Performansını Değerlendirmesi

Kimi kurumlar öğretmenlerin değerlendirilmesinde meslektaşlarının fikirlerini dikkate almaktadır. Ancak öğretmenlerin sadece meslektaşlarının görüşleri alınarak değerlendirilmeleri yanlış sonuçlar doğurabilir. Meslektaş görüşünün, yapılacak olan değerlendirmenin bir kısmını oluşturması daha sağlıklı sonuçlar verecektir (Bittel, 1980). Bu yöntem özellikle zümre öğretmenlerinin birbirlerini gözlemleyerek eleştirilerini paylaşmaları şeklindedir (Şentuna, 2007). Bu şekilde gözlem yapan öğretmen gözlemlenen öğretmenin dikkatinden kaçan noktaları ve eksiklikleri görerek bunları ortadan kaldırma imkânı bulur (Seçkin, 1991).

Öğretmenler arasındaki hiyerarşinin kalkması ile meslektaşlar tarafından yapılan değerlendirme önemli bir rol almıştır. Öğretmenler farklı bakış açıları geliştirerek, birbirlerini gayet istekli bir şekilde değerlendirmektedirler. Meslektaş değerlendirmesi, uzman öğretmenler tarafından ve sonuçların somut bir şekilde gözlenebildiği durumlarda kullanılmalıdır (Duran, 2008).

2.4.5.5. Yöneticilerin Öğretmenlerin Performansını Değerlendirmesi

Yönetici, kurum yapısını ve yasal hakları kullanarak kurum amaçlarını gerçekleştiren kişidir (Aydın, 2005). Drucker (1992) yöneticiyi sahip olduğu yetki ve bilgileri kullanarak performans ve neticelerle ilgili karar veren kişi olarak tanımlamıştır. Misyonu ise, amaçları gerçekleştirmek için bazı kararlar almak, planlama yapmak, yetkilerini kullanmak ve değerlendirmeler yapmaktır (Başar, 1995). İyi bir yönetici zamanla daha deneyimli bir hale gelmeli ve kendisine katkı sağlayan çevresindeki insanları ciddiye almalıdır. Çalışanların kuruma aidiyet duygularını geliştirmek için daha ılımlı bir yönetim şekli benimsemelidir (Güçlü, 1997).

Gelişmiş ülkelerde öğretmenler müfettişlerden ziyade yöneticiler tarafından değerlendirilmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Diğer taraftan öğretmenlerin yöneticiler tarafından değerlendirilmesi en eski yöntemlerden biridir. Yöneticiler performans değerlendirmeyi en verimli şekilde yapabilecek pozisyondaki kişilerdir. Ayrıca yöneticilerin aksaklıkları gidermek yolunda düzenleme yapma imkânları vardır. Öğretmenler en çok yöneticilerin yaptıkları değerlendirmeye güvenmektedirler. Fakat değerlendirilmesi gereken çok fazla eleman olduğunda yöneticilerin yaptıkları değerlendirmeler güvenilirliklerini kaybedebilmektedir. Bu noktada yöneticilerin eğitim almaları gereklidir. Ayrıca öğretmenlere yol gösterme ve becerilerini geliştirmelerini sağlama konusunda yardımcı olmalıdırlar (Duran, 2008).

2.4.5.6. Öğretmenlerin Öz Değerlendirmesi

Öz değerlendirme oldukça yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Öğretmen ve yönetici arasında yapılan görüşmeler performans değerlendirmenin resmi olmayan kısımlarını oluşturmaktadır. Bu görüşmelerde yöneticiler öğretmenlerin fikirlerini dinler. Fakat bu yeterli değildir. 360 derece performans değerlendirmede öz değerlendirmeye yer vermenin şartı yapılandırılmış formlar kullanmak olarak

gösterilmiştir (Price, 2000). Değerlendirme sürecine dâhil olan öğretmen kendi düşüncesinin dikkate alınmasından memnun olur (Palmer, 1993). Bu durum öğretmenin kendisini önemli hissetmesini sağlar ve işine olan motivasyonunu artırır.

2.4.5.7. Öğrenci Başarısının Öğretmen Değerlendirmede Kullanılması

Ülke ya da il çapında yapılan sınavlarda öğrencilerin elde ettikleri başarıları dikkate alarak ulaşılan yorumlardır. Bu yorumlara paralel olarak öğretmen başarıları da ele alınmaktadır. Öğrenci başarısı ne kadar yüksekse öğretmen başarısı o kadar yüksek olarak kabul edilmektedir. Kimi zaman doğru sonuçlara ulaşmakla birlikte farklı değişkenlerin etkisinden dolayı her zaman bu mümkün olmamaktadır.

Öğrenci başarısının öğretmen değerlendirmede kullanılmasının olumlu yönleri, ekonomik açıdan masrafsız olmasıdır. Öğrenciler öğretmenlerinin değerlendirilmesi konusunda oldukça duyarlıdırlar. Bu da öğretmen açısından avantaj sağlamaktadır. Olumsuz yönlerine bakıldığında ise, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen öğretmen performansı dışında birçok farklı etmen vardır. Başarısızlığın tek sebebi öğretmen performansının düşük olması değildir. Öğretmen performansının ne derece etkili olduğunu anlamak oldukça zordur (Şentuna, 2007).

2.4.5.8. Öğretmen Testlerinin Öğretmen Performansını Değerlendirmede Kullanılması

Öğretmen testleri, öğretmenlerin yetkin oldukları alanları belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Fakat tek başına öğretmen yeterliliklerini ve davranışlarını ölçmek için yeterli değildir. Bu testler Türkiye’de 90’lı yıllardan beri kullanılmaktadır (Uçar, 2001). Bu testler performansı tam olarak yansıtmadığı için stajyer öğretmenler dışında pek yaygın olarak kullanılmamıştır (Duran, 2008).

2.4.5.9. Veli Görüşlerinin Öğretmen Performansını Değerlendirmede Kullanılması

Eğitim okulla sınırlı değildir. Okul üzerinde en çok etkiye sahip olan çevresel etmenlerin başında aileler gelmektedir. Eğitimden istenilen verimin alınması okul-aile arasındaki iletişimin kalitesine bağlıdır. Mevcut değerlendirme yöntemlerinin yetersiz olmasından dolayı veli görüşlerinin bu sürece katkı sağlayacağı düşünülmüştür (Erdoğan, 2000). Çoğu zaman öğretmenler velilerin çevreden

duydıkları yorumların etkisinde kalarak kendilerini acımasızca eleştirecekleri kanısında olmuşlardır. Veli değerlendirmeleri öğretmen değerlendirmesinde tek başına yeterli bir yöntem değildir. Veliler kendi çocukları ile ilgili sağlam bilgilere sahip olsalar da öğretmenlerle ilgili aynı derecede bilgiye sahip değildirler. Velilerin değerlendirmeleri velisi buldukları öğrencilerin yaşlarına göre karakteristik farklılıklar ortaya koymaktadır (Uçar, 2001).

2.4.5.10. Öğretmenlerin Gözlem Yoluyla Performanslarının Değerlendirilmesi

Özgüven (1998) gözlemi, belli bir hedef doğrultusunda bir durumun doğal ortamda ya da koşulları belirlenen bir ortamda incelenmesi olarak tanımlamıştır. Gelişigüzel yapılan gözlemlerin geçerlik ve güvenilirlik oranı düşük olurken, belli bir sistem dahilinde yapılan gözlemlerde bu sorun daha az olmaktadır (Selçuk, 2000). Gözlem yöntemi bilimsel alanda yaygın olarak kullanılan bir bilgi toplama şeklidir. Uygulanma koşulları oldukça kolaydır (Kepçeoğlu, 1993). Fakat bununla beraber gözlem yöntemi öznel ve yorum açıktır. Cevabı aranan ne ve neden soruları da yoruma açıktır (Cüceloğlu, 1993). Aydın (1993) sınıfta gözlenmesi gerekenler arasında kişiler arası iletişimi, çevre, öğretim yöntemleri ve değerlendirmeleri saymıştır.

Performans değerlendirmesi sürecinde görüşlerine başvuru yapılan gözlemci kaynakların olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bu nedenle gözlemci olarak değerlendirme yapması istenen kişilerin donanımlı olmaları ve konunun önemi hakkında bilgilendirilmeleri gereklidir. Bu şekilde elde edilecek değerlendirmelerin nesnelliği konusunda sağlam adımlar atılmış olacaktır (Duran, 2008).

2.4.5.11. Müfettişler Tarafından Yapılan Değerlendirme

Okullardaki kurumsal işlere rehberlik eden ve bu işleri kontrol eden kişiler müfettişlerdir. Müfettişler kurumsal amaçların çalışanlar tarafından istekli bir şekilde kabul edilmesini sağlar ve önderlik ederler. Pratikte ortaya çıkan sorunları bakanlığa iletip çözüm önerileri ortaya koyarlar. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler ilköğretim müfettişleri tarafından değerlendirilmektedir. Müfettişler bu değerlendirmeleri öğretmenleri sınıfta gözlemleyerek, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri aktiviteleri inceleyerek ve tutulan tutanaklar ve raporları dikkate

olarak yapar. Öğretmenler çok kısa bir zaman diliminde değerlendirilmekte, dolayısıyla objektifliği ve verimliliği tartışma konusu olmaktadır (Şentuna, 2007).

2.4.6. Performans Değerlendirmenin Öğretmen Performansına Etkisi

Eğitimin en önemli bileşenlerinden biri öğretmendir. Öğretmenin sahip olduğu ruhsal, fiziksel ve akademik özellikler eğitim sürecini etkiler. Bu nedenle, öğretmenlerin performansından daha fazla yararlanılması gereklidir. Bunun için de performans yönetimi verimli bir şekilde uygulanmalıdır. Okulda uygulanacak performans yönetiminin sahip olması gereken özellikler şu şekildedir: Okulun amaçları ve ortaya koyulan işleri bağdaştırmak ve bunların çözümlemesini yapmaktır. Öğretmenin yeteneklerini bazı eğitim durumlarını dikkate alarak çözümlenektir. Öğretmenlerle okulun amaçları konusunda bilgi alış verişinde bulunmaktır. Eksiklik bulunan noktaları belirlemek ve bu eksiklikleri gidermektir. Okullarda performans yönetimi uygulamanın nedenleri ise şu şekilde ifade edilebilir: Öğretmenlere dönüt vermek, üst düzey performans ortaya koyan öğretmenler yetiştirip eğitimde performans düzeyini artırmak, öğretmenlerin kapasitesini saptayıp geliştirmek ve öğretmenlerin eğitim sürecinde ihtiyaç duyacakları şeyleri belirlemektir. Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretmenin okulun hedeflerine ulaşmadaki katkısını belirler ve elde edilen performans neticeleri öğretmenin çalışma isteğini artırır. Ayrıca beklentiler açık bir şekilde ifade edilmelidir ve öğretmenlerin görüşü alınmalıdır. Bu şekilde öğretmen kendi düşüncelerinin dikkate alındığını görür ve daha çok motive olur. Bununla birlikte iyi yönetilmeyen bir performans yönetim süreci motivasyonun ve çalışma isteğinin düşmesine sebep olacaktır. İyi bir performans yönetim süreci için hataları öğretmenlere yüklemek yerine sorunları tespit edip çözümleri üzerinde düşünölmeli, değerlendirme sonuçlarını ifade ederken öncelikle olumlu noktalara değinilmeli, dönütler öğretmenlere düzenli olarak belirli aralıklarla verilmeli, verilen dönütler somut örnekler üzerinden sağlanmalı, uygulanabilecek hedefler belirlenmeli ve değerlendirme öğretmenin kendisini hazır hissettiği zaman yapılmalıdır. İyi yönetilmeyen bir performans yönetim süreci dönüt ve değerlendirmenin çok zaman almasına, çalışanlar arasında terfi sıkıntısının yaşanmasına, öğretmenlerin değerlendirilmekten dolayı rahatsız olmalarına, olumsuz değerlendirmelerin duygusal çöküntü yaratmasına, güvenin azalmasına, negatif dönütün motivasyon ve

iletişimin bozulmasına ve amacın iyi bir performans sergilemekten yüksek not almaya kaymasına neden olacaktır (Şaylı ve Karabay, 2004).

2.4.6.1. Öğretmen Performansının Bileşenleri

Öğretmen performansının bileşenleri bilgi-beceri, motivasyon ve iş çevresinden oluşmaktadır. Öğretmen performansının bir değer kazanabilmesi için bileşenlerin hepsi tam olmalıdır. Okul idarecileri bu bileşenlerin önemini ve performansa olan katkısını iyi anlamalıdır (Akyol, 2008). Öğretmen performansı, öğretim metotları ve stratejiler, sınıf yönetimi, planlama ve öğretim etkinliği gibi genel öğretim uygulamaları ölçülerini de içermektedir. Bu ölçümlerin sonuçları genellikle terfi ve dönüt sağlamada kullanılmaktadır. Performans ölçümleri, öğretmenlerin belli ölçüde belirlenen kriterleri başarma seviyeleri olarak yorumlanmaktadır (Centra, 1998). Ayrıca Bandura (1997) performans ve motivasyonun özyeterliliğe katkı sağladığını kanıtlamıştır. Bandura (2000) sosyal etkilerin psikolojik mekanizmaları yönettiği insan performansı görüşünü benimsemiştir. Öğretmenlerin kendi performansları ile ilgili olan inançları gerçek performanslarına büyük etki etmektedir (Jinks ve Morgan, 1999; Magno, 2005).

2.4.6.1.1. Bilgi-Beceri (Öğretmenin Yeterliliği)

Kişisel özellikler; yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklerden, yetenek gibi bireysel özelliklerden oluşmaktadır. Bu özelliklerin önem sırası yapılan işin yapısına göre farklılık göstermektedir. İdari açıdan bakıldığında bireysel özelliklerle yapılan işin özellikleri arasında ahenk olmalıdır (Akyol, 2008).

2.4.6.1.2. Motivasyon (Öğretmenin İstekliliği)

Bir öğretmenin çalışma performansının yüksek olması tek başına mesleki yeterliliğinin iyi olmasıyla alakalı değildir, performansın yüksek olması için öğretmenlerin yaptıkları işe karşı isteklerinin ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması gereklidir (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1994). Öğretmenlerin yeterli bilgi ve becerileri ya da örgütsel destekleri olmadığı zaman motivasyonları yüksek olsa bile performans düzeyleri çok iyi olmayacaktır (Bateman ve Zeithaml, 1990). Öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinde sorun varsa kurum, öğretmenlerin eksik olduğu konularda eğitim almalarını sağlayabilir. Çalıştıkları çevre ile ilgili sorun

varsa çevrede değişiklikler yapılabilir. Fakat bir öğretmenin motivasyon sorunu varsa, bunu çözmek oldukça zordur. Motivasyon konusundaki sorunları çözmeyen zorluğu sorunun tam olarak belirlenememesinden ve çözüm üretme zorluğundan kaynaklanmaktadır (Barney ve Griffin, 1992).

Motivasyonun devamlılığını sağlamak için öncelikle performans amaçlarının açık bir şekilde belirlenmesi gereklidir (De Cenzo ve Robbins, 1996). İkinci olarak öğretmenler ortaya koydukları performansın gözlemlendiğini ve değerlendirileceklerini bilmelidirler (Bateman ve Zeithaml, 1990). Üçüncü ve son nokta ise öğretmenlerin kişisel amaçlarına ulaşmalarını sağlamak olmalıdır (Akyol, 2008).

2.4.6.1.3. İş Çevresi (Örgütsel Destek)

Yer, zaman, araç-gereç, bilgi birikimi ve mali kaynak gibi etmenler iş çevresinin unsurlarından bazılarıdır. Bu ve benzeri temel etmenlerde eksiklik olduğu zaman öğretmen üstün yetenekli de olsa performans amaçlarını yerine getirmek imkânsızdır. Yapılan araştırmalara göre olumlu iş çevresi öğretmenlerin moral, motivasyon ve üretkenliğini olumlu yönde etkilemektedir (Reiger ve Stang, 2000).

2.4.6.2. Öğretmenler İçin İşletilecek Performans Değerlendirme Süreci

2.4.6.2.1. Mikro Denetim

Mikro öğretim; amaç, yetenek, davranış, öğretim süreci ve öğrenci sayısına kısıtlama getirilerek bu sürecin değerlendirilmesidir (Allen, 1980). Mikro öğretim daha çok öğretmen adaylarına uygulanan bir denetim şeklidir. Öğretmen adayları için oluşturulan ortamlarda mesleğe dair bilgi ve beceri kazanmaları amaçlanmıştır. Bu denetim şeklinde öğretmen adayları mesleki deneyim kazanmakta ve eksikliklerini görme fırsatı yakalamaktadırlar (Küçüköğlü, Köse, Taşgın, Yılmaz, ve Karademir, 2012).

2.4.6.2.2. Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetimde, öğretmenle denetmen arasında oluşturulacak olan işbirliği esastır. Öğretmene yardım sağlamak amacıyla sınıf içinde yapılan etkinlikler mercek altına alınmaktadır. Bu denetim şekli, öğretim sürecinde oluşan problemleri belirleyip çözerek öğretmenlerin mesleki olarak gelişimlerine katkı sağlar. Yapılan

yorumlar eleştiriden ziyade işbirliğine dayalıdır. Burada amaç, öğretim sürecinin gelişmesini sağlamak ve okul tarafından belirlenen amaçları gerçekleştirmektir. İstenilen şey kontrol mekanizması oluşturup yanlışları bulmak olmadığından, bu denetim öğretmene daha önceden haber verilerek gerçekleştirilir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011).

2.4.6.2.3. Klinik Denetim

Klinik denetim, sınıfın içini merkeze alır ve öğretmen, öğrenci ve denetmen arasında oluşturulan etkileşimin ortaya koyulmasına önem verir. Denetimin merkezinde klinik denetim yer alır, bunun etrafını öğretimsel denetim çevreler (Aydın, 1993). Klinik sözcüğü; sınıfta yapılan gözlemleri, sınıf sorunlarının çözümünü, sınıf içinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından sergilenen davranışları ve denetimin farklı yönlerini ifade etmektedir (Cogan, 1973). Klinik denetimde hedef ise, kendi performansı ile ilgili bilgi sahibi olan, başkaları ile yardımlaşma içinde olabilen, kendini yönetme becerisine sahip ve kendisine bilinçli bir çalışma hayatı benimsemiş öğretmenler yetişmesine olanak sağlamaktır (www.meb.gov.tr).

2.4.6.2.4. Sanatsal Denetim

Sanatsal denetim, öğretmenlerin sınıf içinde ortaya koydukları öğretimsel performansı sanatsal bir etkinlik olarak kabul etmektedir. Bu denetim, denetmenin sınıf içinde yaptığı gözlemleri kendi becerileri ile birleştirerek öğretmene ifade edebilme kabiliyeti şeklinde tanımlanmaktadır. Sınıf etkinliklerinin ve sınıfta oluşturulan yaşamın önemi ön plana çıkarılmıştır. Sanatsal denetimde, denetmenin sahip olduğu beceriler önemli bir yere sahip olduğundan denetmene duyulan güven esastır. Gözlemi yapan kişi öğrenci davranışlarına odaklanmalı, gözlenen öğrenci sayısı sınırlı tutulmalı, gözlem doğal ortamında yapılmalı, gözlemcinin notları nesnel olmalı, gözlem sonuçları detaylı bir şekilde incelenmeli, öğretmenler denetmeni bilgilendirmeli ve denetmen öğretmene objektif ve doğruluğu kabul edilen bilgiler vermelidir (Yılmaz, 2004).

2.4.6.2.5. Formatif Denetim

Formatif değerlendirme; öğrenme sürecinde dönüt vermeyi, bu süreci planlamayı ve öğrenci gelişimini kapsamaktadır. Öğrenme sürecinde noksan kalan,

öğrenmede sıkıntı yaşanan ve iyileştirme çalışması yapılması gereken noktaları belirler. Bu değerlendirme şeklindeki amaç verimlilikte artış ve öğrencideki gelişimini sağlamak olduğundan, değerlendirme sonucunda elde edilen bilgilere dayanarak öğrenciler hakkında yorum yapılması uygun değildir. Ayrıca bu değerlendirme şeklinde sadece öğrenci değil öğretmen de değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Formatif değerlendirmede geridönüt sağlandığı için, öğrenci daha hevesli olur, ne şekilde çalışması gerektiği yönünde bilgi alır ve kendisine olan güveni artar. Summatif değerlendirmeden elde edilen başarının artışında da önemli bir etkiye sahiptir. Bu değerlendirmede süreklilik esastır. Öğretim metodunun artı ve eksilerini ortaya koyar (www.tip.baskent.edu.tr). Gözlemler üzerinde temellendirilmiş olan işbirlikçi iletişim, gelişmiş öğretmen performansı ile birlikte profesyonel gelişimi artıran formatif değerlendirmenin bileşenleridir. Formatif değerlendirme öğretim şekillerini nasıl ilerletecekleri konusuna karar verme noktasında öğretmenlere dönüt sağlayan destekleyici işbirliğini gerektirmektedir (Ongel, Capa ve Vellom, 2002).

2.4.6.2.6. Summatif Denetim

Summatif değerlendirmede, öğretmen öğrencinin öğrendiği bilgileri ölçer. Bu denetim türünde değerlendirme genellikle dönem aralarında ve dönem sonlarında yapılır (Kiriş, 2009). Summatif değerlendirmede ne öğrenildiğini anlamak için farklı araçlar ve yöntemler kullanılır. Bu şekilde summatif değerlendirme öğrenci, okul ve sınıf bazında bilgi sağlar. Etkili summatif değerlendirmenin özelliklerini tanımlamak; geçerli ve güvenilir değerlendirme, müfredat ve yönerge arasında uyum sağlar. Amaçlar açık bir şekilde belirtildiğinde ve yönerge ile ilişkilendirildiğinde, summatif değerlendirme öğrencinin özel öğrenme amaçlarındaki başarısıyla ilgili bilgi verir (www.education.com). Summatif değerlendirmeler öğretmen performansı kalitesine karar vermek için kullanılır. Okul müdürleri tarafından yapılan sınıf gözlemleri öğretmenin profesyonel sorumluluğunu ve yeteneğini ilgilendiren eleştirel değerlendirmeleri içermektedir (Dagley ve Orso, 1991). Summatif değerlendirme Kuzey Amerika'da birçok eyalette kullanılmıştır. Okul lideri, öğretmenlerin verdikleri dersleri gözlemlenmekle sorumludurlar. Öğretmenlerin performansının doğru değerlendirilmesi, ne yaptıklarına ve nasıl yaptıklarına bağlıdır (Stansbury, 1998).

2.4.6.2.7. Gelişimsel Denetim

Gelişimsel denetim, klinik denetimde göze çarpan noksanlıkları ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Bu denetimde öğretmenler her gelişim aşamasında farklı bir yaklaşım kullanılarak denetlenmektedir (İlğan, 2008). Gelişimsel denetim, öğretmenleri erişkin insanlar olarak kabul etmektedir. Gelişimsel denetimi yapacak olan kişilerin erişkin psikolojisi konusunda uzman olmaları gerektiğini savunur. Öğretmenler eşit büyüme ve gelişim seviyesinde kabul edebilir. Denetmenin rolü, öğretmenin düşünme yeteneğini geliştirmektir (Hopkins ve Moore, 1993).

2.4.6.2.8. Yansıtıcı Denetim

Yansıtıcı denetim, öğretmenin sorunları yeniden ele almasını, sorunlara farklı çözüm önerileri sunmasını, sorun çözmedeki yeteneğini artırmasını, tecrübelerinden faydalanmayı ve toplumsal özelliklerin dikkate alınmasını kapsamaktadır (İlğan, 2008). Yansıtıcı denetim öğretmen ve denetmenlere inanç, tutum ve teorik bilgilerini sorgulamayı öğretir. Öğretmenlerin, öğrenciyi anlamalarını ve öğrencilerdeki farklılıklara yabancı kalmamalarını amaçlar. Ayrıca öğretmenler ve denetmenler adil ve eşitlikçi olmalıdırlar. Yansıtıcı denetim okuldaki hiyerarşik yapılanmayı, insanlar arası ayrımcılığı ve öğretim programlarının içeriğini sorgular (Pajak, 2000).

2.5. Sınıf Yönetimi

Tarihi çağlar boyunca insan ırkı her konuda hep daha iyiye ulaşma çabasında olmuştur. Bu uğraş beraberinde insanların birlikte çalışmalarını ve ortak hedefler uğruna ortak çabalar harcamayı getirmiştir. Bu uğraşlar daha iyi olana ulaşmayı sağlamanın yanın sıra insanların yeni bilgiler elde etmelerini sağlamıştır. Bu bilgileri yeni kuşaklarla paylaşma ihtiyacı eğitim kurumlarının temelini atılmasında önemli bir etken olmuştur (Ağaoğlu, 2005). Eğitim kurumları dendiğinde akla gelen örgütler okullardır. Okulun tanımına bakıldığında, belli bir yerde, belli bir amaç için bir araya gelmiş olan öğretmen ve öğrencilerin müfredata uygun şekilde genel ve mesleki çalışmaları yaptıkları yerler olarak ifade edilebilir (Küçükahmet, 2009). Okulların amacı toplumların ihtiyaç duyduğu eğitime cevap vermektir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2008). Okullar türlerine ve amaçlarına göre farklılıklar gösterirler. Ancak ortak amaç da vardır. Bu da farklı ve birbiriyle çelişen görüş ve düşüncelere sahip olan insanlar arasında denge ve uyum sağlamaktır (Çağlayan, 2003).

Eğitim kurumlarının en temel bileşenlerinden biri sınıflardır. Sınıflar, öğrencilerin okuldaki zamanlarının çoğunu geçirdikleri, her türlü ihtiyaçlarına cevap veren ve olmaktan keyif alabilecekleri yerler olmalıdır (Yılman, 2006). Sınıflar eğitimin gerçekleştirildiği yer olmaları itibariyle önem arz etmektedir. Eğitimin kalitesiyle ilgili ne kadar çok ön çalışma yapılsa da, önemli olan sınıfta öğretmenin oluşturduğu atmosfer ve ortaya koyduğu performanstır. Bu nedenle eğitim öğretimde istenilen noktaya ulaşmada sınıfların rolü büyüktür (Akın, 2006). Aydın (2000) sınıfları alanında uzman olan değişik eğitimcilerin eğitim faaliyetlerine hayat verdiği alanlar olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, sınıf içinde yapılan eğitimin ve öğretme etkinliklerinin amacı, bilgi, beceri ve fayda anlamında genç nesillerin sağlıklı ve faydalı bir şekilde yetişmesini sağlamaktır. Sınıf içinde yapılan öğretim etkinlikleri eğitim lideri ve sınıf yöneticisi olan öğretmen tarafından planlanıp yönetilir. Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve davranışları sadece öğrencileri değil, okul yönetimini, aileleri ve okul çevresini de etkiler. Bu nedenle öğretmenlerin donanımlı olmaları gereklidir (Kaya ve Dönmez, 2009). Demirtaş ve Güneş (2002) sınıfın istendik davranışlar oluşturmada kullanılan bir saha olduğunu ifade etmişlerdir. Sarıtaş (2003) ise sınıfların eğitimin gerçekleştiği en temel ve en küçük alanlar olduğunu söylemiştir.

Sınıfın örnek verilebileceği organize yapılan eylemler örgütlenme olarak kabul edilebilir. Yönetim ise, örgütleri amaçlarına ulaştırma yolunda yapılması gereken işlerin idare edilmesi şeklinde ifade edilebilir (Baloğlu, 1998). Eğitim yönetimi bu bağlamda insan ve materyal girdisinden en üst düzeyde verim almak ve hedeflere daha etkin bir şekilde ulaşmak için ortaya çıkmıştır (Ağaoğlu, 2005). Eğitim yönetimi beraberinde eğitimde önemli bir yer tutan sınıf yönetiminin gelişimini getirmiştir.

Sınıf yönetimi birçok alanın katkısı sonucunda gelişim göstermiş 1990'lı yılların sonlarına doğru ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarında kullanılmaya başlanmıştır (Gündüz, 2004). Sınıf yönetiminin önemi sürekli olarak tekrarlanırsa da, sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili çok az kapsamlı araştırma yapılmıştır (Reupert ve Woodcock, 2010). Sınıf yönetimiyle ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Celep (2002) sınıf yönetimini belirlenen hedeflere ulaşmak için materyalleri ve öğrencileri aynı anda motive ederek sürece dahil etmek olarak tanımlarken, Erdoğan (2003)

eğitim için gerekli olan atmosferin oluşturulması ve bunun devamlılığının sağlanması olarak tanımlamıştır. Sarıtaş (2003) tarafından yapılan bir başka tanımlamaya göre sınıf yönetimi, plan, program, vb. bileşenlerin uyum içerisinde bir araya getirilip uygulanmasıdır. şişman (1999) sınıf yönetimini, hedeflere ulaşmak için üretmenin gerekli düzenlemeleri yapması gerektiği şeklinde ifade etmiştir. Emmer ve Stough (2001), sınıf yönetimini düzen sağlamak, rencilerin ilgisini çekmek ve aralarında dayanışma oluşturmak için retmen tarafından ortaya koyulan eylem olarak tanımlamışlardır. Brophy'nin (1999) sınıf yönetimi tanımına bakıldığında , eğitimde başarı sağlamak için renme ortamının oluşturulması ve bu ortamın devamlılığının sağlanması şeklinde dir. Lasley (1994) sınıf yönetiminin üretim uygulamalarının en karmaşık ve zor yanı olduğunu fakat aynı zamanda pedagojik başarı sağlamaları yolunda retmenlerin renmeleri gereken en önemli özellik olduğunu belirtmiştir. Burden'a (2003) göre de sınıf yönetiminin olumlu sosyal etkileşimi, renmedeki aktif işbirliğini ve öz motivasyonu teşvik etmesi gereklidir. Sınıfta yaşanan disiplin olaylarının büyük çoğunluğu retmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Kayıkçı, 2009). Bosch (1999) genel olarak kabul edilenin tersine, sınıf yönetiminin sadece bazı retmenlere bahşedilmiş bir hediye olmadığını söylemiştir. Bazı retmenlerin sınıf yönetimi tekniklerine daha iyi adapte olduklarının doğru olduğunu, ancak sınıf yönetiminin diğer üretilen beceriler gibi bir beceri olduğunu söylemiştir. Lemlech (1988) ise sınıf yönetimini üretmenin yönetimindeki bir orkestraya benzetmiştir.

Tüm bu tanımlamaları dikkate alarak sınıf yönetimi genel hatları ile eğitim ve üretim amaçlarına ulaşabilmek için üretmenin sınıf atmosferini ve rencilerin tavırlarını düzene koymaları ve gerektiği noktalarda değişiklikler yapmaları şeklinde tanımlanabilir (Erden, 2008). Sınıf yönetiminin tamamı renci davranışlarının değiştirilmesi için gerekli tekniklerdir (Kohn, 1995). Wong ve Wong (1998) sınıf yönetiminin öneminden bahsederken, rencilerde renmeyi sağlayan en önemli faktör demiştir. Gilpatrick (2010) sınıf yönetimi ile ilgili yaptđı kapsamlı tanımlamada sınıf yönetimini, okul içinde her bir üretmenin sorumluluğu şeklinde ifade etmiştir. Bu sorumluluk alanında hem sınıfın fiziki özellikleri hem de retmen-renci etkileşimi yer almaktadır. Kurallar, politikalar, prosedürler, materyaller, estetik ve kaynaklar sınıfın etkili bir şekilde çalışması için önemlidir.

Sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerde sorumluluk bilincinin yerleşmesini sağlayarak kendilerinden beklenen davranışları bir nizama koymaktır (Karip, 2002). Sınıf yönetiminin öncelikle öğretmenlerin ilgi alanını oluşturduğunu söylemek abartı olmayacaktır (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Bu bağlamda, öğrencilerin dikkatlerini dersin amacına çekmek için, öğretmenler planlanmış etkinlikler dizisini kapsayan eylem programı geliştirirler. Deneyimli öğretmenler derslerde öngörülemeyen sınıf olaylarına karşı duyarlı olacak şekilde tasarlanmış genel yönergelerden yararlanırlar (Borko ve Livingston, 1989). Piwovar, Thiel ve Ophardt (2013) kendilerine verilen eğitimle öğretmenlerin sınıf yönetimi ve uygulamaları konusundaki bilgilerinde ve öğrenci işbirliğinde artış olduğunu söylemişlerdir. 30 yıllık öğretmenlik deneyimi olan Charney (2002) öğrenme ortamının yapısal olmanın yanı sıra empati içermesi gerektiğini söylemiştir. Empati öğretmenlerin öğrencilerini ve onların bakış açılarını daha iyi tanımalarını ve son aşamada ihtiyaçlarını daha iyi karşılamalarını sağlar.

Sınıf yönetimi planlama ve uygulama sürecindeki değerlendirmeyi içeren ve son olarak öğrencileri ve çevreyi dikkate alan periyodik bir süreç olarak algılanmaktadır (Tal, 2010). Ayrıca sınıf yönetimi, sınıflardaki hareket-durum arasındaki ilişkiyle ilgili bilgi üzerine temellendirilmiş entelektüel bir beceridir. Etkili bir eğitimci olabilmek için, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gereklidir. Bu sınıf bilgisi öğretmene karmaşık olan çevrenin farkına varma ve onu yorumlama imkânı sağlar (Salameh, Al-Omari ve Jumia'an, 2011).

Sınıf yönetimi ile ilgili farklı çalışmalar yapılmıştır. Kounin (1970) 49 birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerini analiz etmiş, 125 lise öğrencisi ile görüşme yapmış ve hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarını kodlamıştır. Sınıfta olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin diğer öğrencileri etkilemesi ile başa çıkma noktasında öğretmenlerin kullandıkları stratejileri incelemiştir. Bu çalışma sonucunda etkili sınıf yönetiminin farklı boyutlarını ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları; farkındalık, ders sunumu esnasındaki akıcılık ve hareketlilik ve öğrenciden beklenen davranış konusunda öğrencinin sahip olduğu bilgidir.

Sınıf yönetimi ile ilgili bir diğer çalışma Brophy ve Evertson (1976) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya, öğrencileri beklenmeyen akademik kazanımlar sergileyen

30 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Sınıf yönetiminin etkili öğretimde önemli bir etken olduğu bir kere daha kanıtlanmıştır. Kounin (1970) tarafından yapılan araştırma, elde edilen verileri destekleyen bir çalışma olmuştur. Buna göre; sınıf yönetimi becerilerinin öğretimden elde edilen başarıya karar verme noktasında en büyük etkiye sahip faktör olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle yönetim becerileri, çok önemli ve gereklidir. Sınıf yönetimi becerileri konusunda yetersiz olan öğretmenlerin sorunlarla başa çıkmada başarısız olma olasılıkları fazladır (Brophy ve Evertson, 1976).

Emmer, Evertson ve Anderson (1980) sınıf yönetimi ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmen hareketlerini tanımlamışlardır. Çalışma 27 üçüncü sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; organizasyonun, öğrenciyi gözlemenin, açık sonuçların, tutarlılığın ve yönetimin önemine değinilmiştir.

Bir diğer çalışma Brophy ve McCaslin (1992) tarafından yapılmıştır. Sınıf Strateji Çalışması, zor öğrencilerle başa çıkma konusunda geniş bir görüşmeyi kapsamaktadır. Çalışma ilkokul öğretmenlerinin kullanabileceği stratejileri tanımlamakta ve değerlendirmektedir. 98 öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenlerin sağduyu ve kişisel deneyimleri ile hareket ettikleri görülmüştür. Wang, Haertel ve Walberg (1993) kapsamlı bir çalışmaya imza atmışlardır. Öğrenmeyi artırmak isteyen eğitimciler ve uygulayıcıların yakın değişkenlere kulak vermeleri gerektiğini söylemişlerdir. Bu yakın değişkenler; psikolojik değişkenler, sınıf yönergeleri ve yönetimi, öğrenci ve öğretmen etkileşimi ve ev çevresidir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu etkileşim, oluşacak olumsuzlukları en aza indirir.

Bohn, Roehrig ve Pressley (2004) okulun ilk birkaç haftası beş okuldaki 6 ilkokul öğretmenini gözlemlemişlerdir. 6 öğretmenden ikisinin etkili yönetici olduğu görülürken, diğerlerinin oldukça az etkili oldukları görülmüştür. Ayrıca etkili olan öğretmenlerin öğrenmede ve öğretmede oldukça istekli davrandıkları gözlenmiştir. Cotton (2001) tarafından yapılan 60 dökümandan oluşan meta analiz çalışmasında, etkili yönetimin derslerdeki akıcılık ve hareketlilikle bağıntılı olduğunu ve öğrencilerin kendilerini ispatlamalarına olanak sağlayan çalışmaların başarılı yönetimde önemli bir bileşen olduğunu bulmuştur. Genel olarak sınıf yönetimi ile ilgili yapılan yorumlar ve araştırmalardan şu sonuç çıkmaktadır. Birçok başka

konuda olduğu gibi sınıf yönetiminde başarılı olmak için yetenekli olmak yeterli değildir. Yetenekli olmak bir avantaj sağlamakta ancak kesinlikle yeteneğin bilgi ve beceri ile desteklenmesi gerekmektedir. Ya da tam tersi açıdan bakıldığında bilgi ve beceri açısından donanımlı olmasına rağmen kimi öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarı sağlayamadıkları görülmektedir. Bu da yeteneğin önemini göstermektedir.

2.5.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Eğitimle ilgili bugüne kadar birçok farklı tanımlama yapılmıştır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanı, insanların kendi yaşantıları ile istedik davranışlar ortaya koymaları şeklindedir. Yaşantı kelimesi içinde planlamayı barındırırken, istedik kelimesi kişinin kendi beklentisini ve toplumun beklentilerini ifade etmektedir. Fakat daha modern yaklaşımlarda bireyin kendine has özelliklerini ortaya çıkararak sürekli bir değişim ve gelişim içinde olması beklenmektedir. Sınıf yönetiminden istenen verimin alınması uygulanacak olan yaklaşımla yakından ilgilidir (Aydın, 2000). Sınıf yönetimi eğitimsel amaçları gerçekleştirme noktasında birçok öğretmen için önem arz etmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için çok fazla zaman harcadıklarını göstermektedir. Sınıf yönetimi bilgi ve becerisi yeterli düzeyde olmayan öğretmenler, sınıf içi disiplini sağlama konusunda sıkıntı çekmektedirler. Hedeflere ulaşmak konusunda yetersiz kalmaktadırlar (Denkdemir, 2007).

Sınıf yönetimine etki eden farklı etmenler vardır. Bunlar arasında sınıfta kurulacak olan düzen, öğretmen yeterliliği ve öğretmenin benimsediği sınıf yönetimi yaklaşımı sayılabilir. Bu bağlamda, sınıf yönetimi yaklaşımlarının türlerine bakmak gereklidir (Yaka, 2006). Toplumsal gelişime paralel olarak eğitim alanında bazı değişiklikler olmuş ve sınıf yönetimi yaklaşımları daha demokratik, amacın ön planda olduğu ve öğrenci merkezli bir yapıya yönelmiştir (Ağaoğlu, 2005; Başar, 2003).

2.5.1.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Öğretmen sınıfta otoriter bir yapıya sahiptir. Kurallar kesin bir şekilde belirlenmiştir. Öğretmen anlatan, öğrenci dinleyen konumundadır (Küçükahmet, 2009). Geleneksel yaklaşımda ders içi aktiviteler, ödevler, program gibi öğrenci için yapılan hazırlıklar

öğrenci ihtiyaç ve istekleri dikkate alınmadan yapılır (Kafadar, 1997). Bu yaklaşım, ilk çağlarda ve orta çağlarda dünyanın birçok yerinde yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak zamanla eleştirilmeye başlanmış ve bu yaklaşıma karşı olarak disiplin ve sınıf yönetimi alanlarında gelişimler sağlanmıştır (Yılman, 2006).

2.5.1.2. Çağdaş Yaklaşım

Öğrenci merkezli bir ders uygulama şeklinin benimsendiği yaklaşımdır. Öğretmen sınıfın lideridir ancak öğrenciler üzerinde otorite kurma çabasında değildir. Öğrenci kendisinin değerli olduğunu hisseder (Ünal ve Ada, 2000). Ayrıca çağdaş yaklaşımda bilginin zamana ve durumlara göre değişebileceği kabul edilmektedir (Yılman, 2006). Çağdaş yaklaşımda sınıftaki ve sınıf dışındaki bileşenler birbiriyle etkileşim halindedirler (Aydın, 2000). Çağdaş yaklaşımda sınıf içi kararlar tüm öğrencilerin katılımı ile tartışma ortamında alınır. Karar alma sırasında öğretmen bir yol gösterici rolü üstlenir. Öğretmen hedefleri ve farklı seçeneklerle ilgili detayları tanımlar ve öğrencilere kendi kararlarını alma şansı sunar. Öğrenciler kendi aralarında çalışma grupları oluşturarak işbirliği yaparlar ve çalışmak istedikleri konuyu kendileri seçerler. Çağdaş yaklaşımda öğretmen değerlendirme yaparken de nesnelidir (Gürsel, 2004).

2.5.1.3. Kounin Yaklaşımı (İşbirliği ve Organizasyon)

Sınıf yönetimi ile ilgili ilk sistematik çalışmalarda bulunan kişi Kounin'dir. Bu çalışmalarına 1950'li yıllarda başlamış ve 1970'li yıllara kadar sürdürmüştür. Öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisini konu alan çalışmalar yapmış ve sınıf yönetiminin daha etkili hale gelmesi üzerinde yoğunlaşmıştır (Ünal ve Ada, 2000). Kounin disiplinde dalgalanma etkisi adını verdiği bir teoriyi incelemiştir (1970). Kounin, etkili bir sınıf yönetiminde olması gereken ilkeleri şu şekilde açıklamıştır: Olumsuz bir davranış ortaya koyan öğrencilerin bu davranışlarından dolayı uyarılmaları diğer öğrencileri de etkiler. Netlik davranışın değişmesi noktasında öğretmen tarafından ortaya koyulan en etkili davranış olurken kabalığın pek etkili olmadığı ortaya konmuştur. Öğretmen sınıf içinde bir problemi oluşmadan sezebilmeli ve oluşmasını engellemelidir. Öğretmen sınıftaki durumlardan haberdar olduğunu öğrencilere hissettirmelidir. Bu tarz sınıflardaki öğrenciler sınıf düzenini bozmaya daha az eğilimli olmaktadır. Ve son olarak sınıf içi aktiviteler

çeşitlendirilip sınıfta yüksek bir fiziksel performans ortaya konmalıdır (İlgar, 2007). Dalgalanma etkisi ile ilgili çalışmanın öğrenci davranışı üzerinde sürekli bir etkisi olmadığı görülmüştür. Fakat saatler süren kayıtlar izlendikten sonra bazı sınıfların az oranda kötü davranış sergiledikleri bazılarının ise daha çok kötü davranış sergiledikleri ve öğretmenlerin bu davranışlar karşısında takındıkları tavırların öğrenci davranışlarını etkilediği görülmüştür. Sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin öğretim amaçlarına ulaştıkları, bu becerilere sahip olmayan öğretmenlerin ise öğretim amaçlarına ulaşamadıkları gözlenmiştir (Kounin, 1970).

İyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olan bir öğretmen sınıf içi etkinliklere başlanmasında, etkinliklerin sürdürülmesinde ve bitirilmesinde etkin rol oynar. Sınıf içi etkinlikler fiziksel olmanın yanı sıra psikolojik de olabilir (Kounin, 1970). Kounin ayrıca etkili sınıf yönetiminin etkili öğretimle mümkün olduğunu söylemiştir. Bu nedenle sınıfta herhangi bir sorun yaşandığında öğretmenin üzerinde durması gereken konunun dersin içeriği ve öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması olduğunu belirtmiştir (Küçükahmet, 2006).

2.5.1.4. Jones ve Jones'un Yaklaşımı (Vücut Dili, Motivasyon Sağlayıcı Etmeler ve Etkili Yardım)

Jones ve Jones (2007) yaklaşımına göre, eğitimle ilgili tüm çabalar sınıfla alakalıdır. Dersler hareketli olsun ya da olmasın, öğrencilerin öğrenmesi öğretmenin becerisiyle alakalıdır. Etkili yönetimin zaman ve çaba kaybını önlediğini ve bu şekilde sınıfta öğrenmek ve eğlenmek için daha çok zaman kalacağı düşüncesini dile getirmektedir. Öğretimsel uygulamalar, öğrenme sürecini etkileşimsel yapma konusuna odaklanmaktadır. Motivasyon yönetimi dürüstlüğü ve zor işlerin değerini içselleştirmek için öğrencilere yardım etme üzerine yoğunlaşmaktadır. Üretkenlik yaratmak için kullanılan teşvikler eğlenceyi sorumlulukla bir araya getirmektedir. Disiplin yönetimi, işbirliği ve sorumluluğun normal bir davranış haline getirilmesine ve hareketlilik, yakınlık ve vücut dilini kullanarak uyumlu bir havada sınırların belirlenmesine ağırlık vermektedir (Jones ve Jones, 2007).

Jones ve Jones (2004) etkili sınıf yönetimi uygulamak için öğretmenlerin yeterli olması gereken beş noktaya dikkat çekmişlerdir. Bunlardan birincisi; sınıftaki sorunların akademik ve davranışsal sebeplerinin anlaşılması ve öğretmen

davranışlarının nasıl öğrenci ihtiyaçlarını karşılama noktasında başarısızlığa uğradığıdır. İkincisi; olumlu öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci ve akran ilişkilerinin kurulduğu sınıflar, destekleyici bir akademik ortam sağlar. Üçüncüsü; öğretmen bir kere sınıfta sıcak, ilgili ve destekleyici bir atmosfer oluşturduğunda, bireysel olarak öğrencilerin ve tüm sınıfın akademik ihtiyaçlarını karşılamak için eğitsel metotları uygular. Dördüncüsü; kalabalık sınıflarda, olumlu akademik ve davranış sonuçları elde etmek için grup yönetim metotlarına ihtiyaç vardır. Etkili sınıf yönetimindeki beşinci ve son faktör, doğru dönüt sağlama noktasında öğrencilerin uyumsuz davranışlarını değiştirmek amacıyla, önemli davranış yönetim becerilerine sahip olmaktır.

2.5.1.5. Ginott'un Yaklaşımı (İletişim Kurma)

Ginott (1972) öğretmenin kişisel yaklaşımının olumlu ya da olumsuz sınıftaki öğrenci davranışına katkıda bulunan en etkili etken olduğunu söylemiştir. Öğretmen uygun davranışa zemin hazırlamak için sorumluluk alırken öğrenciler davranışları için sorumluluk almaktadırlar. Ginott, olumlu sınıf ve okul çevresi için üç temel ilkenin varlığından bahsetmiştir. Bunlardan birincisi, öğretmenler öğrencilerin kendileri ve durumları ile ilgili hislerine uygun iletişime önem vermelidirler. Öğretmenler kendilerine bakmalı ve öğrencilerle ilgilenirken tavır, davranış ve kelimelerini değiştirme ihtiyaçları olup olmadığını görmelidirler. Sınıfta üretken öğrenme ortamı yaratmanın iletişimden geçtiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin sadece çocukların kalplerine dokunduklarında beyinlerine nüfuz edebileceklerini dile getirmiştir. İkincisi, öğretmenler öğrenciler arasındaki işbirliğini teşvik edici davranışlarda bulunmalıdırlar. Üçüncü ve son olarak, öğretmenler cezaya alternatif bir disiplin geliştirmelidirler (Ginott, 1972). Yaklaşık otuz yıl önce Ginott (1972) toplumun saldırgan ve kavgacı bir yapıya büründüğünü fark etmiştir. Ayrıca kaos ve şiddetin neden olduğu çılgınlığın sınıfta çocukları etkilediğini fark etmiştir.

Ginott'un yaklaşımına göre, uygun davranışların ve işbirliğinin olduğu bir sınıf ortamı yaratmanın yanı sıra öğrencilerle etkili iletişim kurulması ve otokratik davranışların engellenmesi gereklidir. Sen yerine ben dili kullanmak, öğrenciler üzerinde saygınlık kazanmak, öğrencileri bilgilendirmek, öğrencilere mantıklı mesajlar vermek ve değerlendirmeye yönelik övgüden ziyade takdir etmeye yönelik

övgülerde bulunmak bu yaklaşımın başka özellikleridir. Sınıfta uyum ve işbirliği oluşturmak isteyen öğretmenler Ginott'un yaklaşımına göre başarı sağlayacaklardır (Manning ve Bucher, 2001).

2.5.1.6. Glasser'in Yaklaşımı (Mantıksal Çözümler)

Glasser (1999) sınıf yönetimi ve öğrencilerin derse olan bağlarını artırmak konusunda bir takım tavsiyelerde bulunmuştur. Buna göre; üzerine çalışılan konularda öğretmenler ve öğrenciler arasında işbirliği yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin özellikle 7. sınıf sonlarına doğru öğretmen ve müdürleri düşmanları olarak görmeye başladıklarını söylemiştir (Glasser, 1990). Çalışma esnasında uyulması gereken kuralların katı olmaması gerektiği üzerinde durmuş ve öğrencilerin davranışlarının sonucunda ortaya çıkan durumların değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini söylemiştir. Sınıf içinde birey ya da grup olarak öğrencilere olumlu yönde bir rehberlik yapılması gerektiğine değinmiştir. Oluşabilecek herhangi bir disiplin sorunu mümkün olduğunca veliler dâhil edilmeden çözülmeli demiştir (Glasser, 1999). Öğrencilere sağlanan rehberlikte üretkenlikten uzaklaşmamalarını sağlamak esastır (Küçükahmet, 2009). Öğrenciler, beklenen davranışlar sergilediklerinde onları tatmin edici ödüller verilmelidir (Küçükahmet, 2006).

Glasser'in öğrencisi olan Jonathan Erwin (2004) yazdığı kitapta Glasser'in düşünce ve görüşlerini tartışmıştır. Beyin araştırması temelinde, seçim teorisi tüm davranışların biyolojik sebebi olduğunu açıklamaktadır. Erwin ve Glasser, geçmişteki ve şu anki eğitim görüşlerinin insanoğlunun biyolojik ihtiyaçlarına karşı çıkan dış kontrollere bağımlı olduğunu iddia etmektedirler. Düşünceleri, davranış motivasyonu ve beyin araştırması ile ilgili yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Erwin ve Glasser, öğretmenlerin destek, cesaret, dinleme, kabul, güven, saygı ve görüşme ortamı yaratmaları gerektiğini söylemişlerdir (Glasser, 2005).

Glasser, okullarını kendi adıyla kurduğu William Glasser Enstitüsü'nün desteklediği Kaliteli Okullar olarak adlandırmıştır. Glasser okulların izlemesi gereken açık yönergeler, sistem ve takım yapısı oluşturmuştur. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin ilkesi, "öğrencilerim benim öğrettiğim şekilde öğrenemiyorsa, ben öğrencilerimin öğrendiği şekilde öğretmeliyim" olmuştur (www.wglasser.com). Bu rubriği kullanarak öğretmenler gibi öğrenciler de öğrenme ve süreçte sorumluluğu

paylaşmaktadırlar. Fakat bu rubrik öğrenci değil, öğretmen davranışı ve başarısı içindir (Dolnick, 2006). İşbirlikçi öğrenme, öğretmenler ve personel tarafından desteklenen öz motivasyon kriterine uygun olarak Glasser'in Kaliteli Okulları için hayati bir özelliktir (Glasser, 2005). Ayrıca Glasser (1998) öğretmenleri otoriter öğretmen ve rehber öğretmen olarak iki gruba ayırmıştır. Otoriter öğretmen öğrenciye görevler verir, öğrencilere çalışmalarını nasıl tamamlamaları gerektiğini söyler, öğrencilerin tamamladıkları çalışmalarını kontrol eder ve kendi yaptıkları plana karşı çıkan öğrencileri cezalandırırlar. Canter ve Canter (2001) Glasser'in otoriter öğretmenin etkili olduğunu dile getirmiştir, çünkü bu tip öğretmenler öğrencilerin takip edebileceği açık bir plana sahiplerdir. Glasser ise, otoriter öğretmenlerin tek etkili yönünün, okulda kaliteli iş yapmak için uğraşan öğrenci sayısını sınırlamak olduğunu ifade etmiştir. Otoriter öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarından ziyade kendi ihtiyaçları ile ilgilendiklerine inanmıştır. Otoriter öğretmenlerin güçlünün zayıfı kontrol etmesi gerektiği görüşünü kabul eden gelenekten doğduğunu ifade etmiştir. Çünkü öğretmenler öğrencilerden daha yaşlı ve daha bilgilidir.

Okullarda otoriter öğretmenlerin her zaman olmasından dolayı Glasser, birçok öğretmenin sınıfta öğrencileri yönetmek için farklı ve daha etkili bir yol aramamasından korkmuştur. Glasser öğretmenlerin farklı bir yaklaşım bulmalarını istemiştir. Glasser'in yaklaşımına göre baskının yerini ikna, otoriter öğretmenlerin yerini rehber öğretmenler almıştır. Glasser öğrenci ihtiyaçlarının hayati derecede önemli olduğunu söylemiştir. Rehber öğretmenler öğrencilerle birlikte kaliteli çalışmanın özelliklerini tartışmışlardır. Ayrıca öğrencilerden çalışmalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Rehber öğretmenler ayrıca işleyişi kolaylaştırıcı rol oynamışlardır. Bireyin davranışını kendisine sunulan seçeneklerin değerlendirmesi belirler demiştir (Glasser, 1998).

2.5.1.7. Dreikurs'un Yaklaşımı (Demokratik Sınıflar)

Öğrencilerin sınıfta demokratik bir ortamda eğitilmeleri gerektiğini savunur. Bu, sınırları öğretmen tarafından belirlenmiş seçeneklerin öğrenciler tarafından özgürce seçildiği bir sınıf ortamının yaratılması demektir (Dreikurs ve Cassel, 1991). Dreikurs, davranışın bireysel amaçların bir sonucu olduğunu dile getirmiştir. Çevremizdeki gerçekliklere göre değil öznel değerlendirmelere göre hareket

ettiğimizi söylemiştir. Bunun sonucunda algıda hataların oluştuğunu ifade etmiştir. Nasıl davranılması gerektiğini seçerken doğru seçimler yapmak için ihtiyaç duyacağımız seçeneklere sahip olmadığımızdan öznel kararlar verdiğimizi söylemiştir. Dreikurs, çocukların kötü davranışlarının dört sebebi olduğunu dile getirmiştir. Bunlar ise; dikkat çekme, güç ve kontrol, öç alma ve savunmasızlık ve yetersizlik şeklindedir. Dreikurs ceza, destek ve övgünün kullanımına pek inanmamıştır. Bunun yerine, disiplin sorunlarını önlemek için mantıksal sonuçları ve cesaretlendirme sürecini en kullanışlı teknikler olarak kabul etmiştir (www.metu.edu.tr).

Öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sebebi olarak giderilmeyen ihtiyaçlar gösterilmiştir. İnsanların sosyal açıdan kendilerini bir gruba ya da bir topluma ait hissettiklerini, bu konuda bir sorun yaşandığında bunların davranışa yansıdığını savunmuşlardır. Öğrencilerin doğruyu görmelerini sağlamak için kendi disiplinlerini oluşturmalarını sağlayacak demokratik sınıfların oluşturulması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrencide istenmeyen davranışları önlemenin yolu onlarla iyi iletişim kurmaktan ve kabul duygusunu yaşatmaktan geçmektedir (Küçükahmet, 2009). Dreikurs ve Cassel (1991) demokratik ülkelerde otokratik geleneklerin başarısız olduğunu savunmuştur. Dreikurs ve Cassel'in otokratik öğretmeniyle Glasser'ın (1998) otoriter öğretmeni birbirine benzemektedir. Dreikurs, demokratik sınıflarda sınıf yönetiminin de olumlu yönde gelişeceğini söylemiştir. Karar sürecine dâhil edilen öğrenciler derslere de gönüllü olarak katılacaklardır. Kendi davranışlarını mantıksal olarak değerlendirip motivasyonlarının yükselmesini sağlayacaklardır (Ünal ve Ada, 2000).

2.5.1.8. Skinner Yaklaşımı (Davranış Değişikliği)

Skinner yaklaşımına göre tüm davranışlar öğrenme yolu ile edinilir. Çevre bu davranışları sürdürme şeklimizde etkilidir. Skinner'a göre zaman ve mekân gibi uygun bileşenler bir araya getirildiğinde insanların her istenileni yapmalarını sağlamak mümkündür (Kazancı, 1989). Sınıf bazında düşünülecek olursa öğretmen çevresel etmenleri kontrol altına aldığı zaman öğrenci davranışlarında istenilen sonuçlara ulaşılabilir. Çünkü bu yaklaşımın temeli çevrenin insanlar üzerindeki etkisine dayanmaktadır. Buna göre öğretmen olumlu davranışları ödüller kullanarak

pekiştirmeli ve olumsuz davranışları görmezden gelmelidir (Küçükahmet, 2009). Skinner'a göre öğretmenler okul çevresini kontrol etmek için takviyeler yapmalıdır. Bu takviyeler olumlu ya da olumsuz pekiştireçler şeklinde olabilir. Olumlu ve olumsuz pekiştireçlerde amaç, her öğrencinin çalıştığı çevreleri oluşturarak öğrenmeyi sağlamaktır. Pekiştireç almadığı için problem yaşayan kişilere yardımcı olurken dikkatli olunmalıdır. Skinner, beklenmedik durumlarla başa çıkmada başarı sağlayan öğretmenlerin aslında yarardan çok zarara neden olabileceklerini söylemiştir. Öğretmenden gelecek olan dikkat, onay ve sevgi öğretmenin istediği sonucu elde edebilmesi için öğrenci davranışının doğal bir sonucu olmalıdır (Ratzburg, 2010).

2.5.1.9. Canter Yaklaşımı (Güvengen Davranış)

Canter yaklaşımı öğrenci haklarını olduğu kadar öğretmen haklarını ve sorumluluklarını da tartışmaktadır (Canter, 1988). Sınıftaki disiplin ve yönetim sorunlarını önlemeyi amaçlayan tanıma ve ödül sistemidir (Dolnick, 2006). Bu yaklaşım, herhangi bir sorun yaratan öğrenciye öğretmenin gönderdiği uyarıcı mesajın farklı algılanması üzerine temellendirilmiştir. Örneğin bir öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde, öğretmen öğrenciyi ılımlı bir ses tonu ile uyarır, bu da öğrencinin çelişki yaşamasına ve sonuç itibari ile öğretmenin uyarısının dikkate alınmamasına neden olur. Olması istenen ise öğretmenin öğrenciler karşısında güvenilir bir tavır sergilemesidir (Celep, 2009).

Bu yaklaşımda öğretmenin net ve otoriter bir yapıya sahip olması gerektiğine inanılır. Öğretmen tavsiyelerde bulunarak öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemesi konusunda etkin olmalıdır (Küçükahmet, 2006). Canter ve Canter (2001), öğrencilerin öğrenip öğretmenlerin öğretebileceği bir sınıf ortamı yaratmak için disiplinli davranış yaptırılabilir, teşvik edilebilir ve öğretilir, demişlerdir. Olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmak isteyen öğretmenler uygun davranış seçeneklerini kullanmalıdırlar. Canter yaklaşımını uygulayan öğretmenler, kurallar ve sınırlar arasında bir denge kurmalıdır. Öğretmenler sınıfta öğrencilerin yetenekleriyle ilgilenmelidirler. Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmanın ve onların güvenini kazanmanın sınıfta öğretmenlerin rehberliğini kabul etmelerinde önemli bir etken olduğunu dile getirmiştir. Canter ve Canter'e göre, sert bir öğretmen sadece

öğrenci davranışlarını sınırlamaz, bu sınırlar dâhilinde öğrencilerin uygun davranışlarını da destekler.

2.5.1.10. Gordon Yaklaşımı (Etkili Öğretmenlik Eğitimi)

Gordon'a göre öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler gayet net ve açık olmalıdır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar her zaman için dikkate alınmalıdır. İhtiyaçların tespit edilip karşılandığı ve sorunların belirlenip çözüme kavuşturulduğu bir sistem kurulmalıdır (Celep, 2009).

2.5.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modeli seçerken hedefler, var olan materyaller, öğrencilerin özellikleri, işlenecek olan konular ve ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır (Sarı ve Dilmaç, 2004). Sınıf yönetimi modellerini beş başlık altında toplamak mümkündür: Bunlar; geleneksel model, tepkisel yönetim modeli, önlemsel yönetim modeli, gelişimsel yönetim modeli ve bütünsel yönetim modeli şeklindedir (Başar, 1994).

2.5.2.1. Geleneksel Model

Geleneksel modelde öğretmen kendisi sınıf içi kuralları hazırlar ve öğrencilerden bu kurallara kati bir şekilde uymalarını bekler. Geleneksel modelde öğretmen için önemli olan kendi isteklerini öğrencilere benimsetmektir. Öğrencilerin istekleri çok fazla önem arz etmez (Erdoğan, 2008). Bu yaklaşımda öğretmen toplum tarafından kabul gören değerlerin savunucusu ve öğreticisi görevini üstlenmiştir. Öğretmen içinde yaşanan toplumu ve bu toplumun getirdiği düzeni sembolize etmektedir (Yılman, 2006).

2.5.2.2. Tepkisel Yönetim Modeli

Tepkisel modele göre istenmeyen davranışlara ceza ya da ödül sistemleri kullanılarak bir tepki gösterilir. Tepkisel yaklaşım sınıf yönetimi becerileri iyi olmayan öğretmenler tarafından kullanılan bir yaklaşımdır. Ortaya koyulan tepkiye öğrenciden karşı tepki gelmesi durumu bu yaklaşımın olumsuz yanıdır (Ağaoğlu, 2005; Başar, 2003). Tepkisel yönetim modelinde, öğrencide istenmeyen davranışın ya da olgunun değiştirilmesi hedeflenir (Başar, 1994).

Tepkisel yönetimde kabul gören davranışların olumlu tepkilerle, kabul görmeyen davranışların da olumsuz tepkilerle pekiştirilmesi gerektiği görüşü

savunulmaktadır. Bu şekilde bir taraftan öğrencilerin adalet duyguları güçlendirilirken diğer taraftan cezanın öğrenciler üzerindeki caydırıcı etkisinden yararlanılmaktadır (Yılman, 2006). Bu modele örnek olarak devamsızlık yapan bir öğrencinin ailesi ile görüşme yapılması ya da arkadaşlarını rahatsız eden öğrencilerin uyarılması verilebilir (Başar, 2003).

Tepkisel yönetim modelinin temelini, tepkisel davranış ve tepkisel koşullanma oluşturmaktadır. Buna göre insanlar refleks olarak tepki gösterdikleri durumlara farklı uyarıcılarla karşılaştıklarında da aynı tepkiyi göstermeye başlarlar (Denkdemir, 2007). Bu modelle ilgili yapılan analizler, tepkisel davranış modelinin insanlar arasındaki iletişimi zorlaştıracağını ve karşı tepki oluşturabileceğini ortaya koymuştur (Erdoğan, 2008).

2.5.2.3. Önlemsel Yönetim Modeli

Önlemsel yaklaşımda ortaya çıkabilecek olumsuz bir durum daha önceden fark edilerek oluşumu engellenmeye çalışılır. Ancak sürekli önlemler alınması öğrencilerin sıkılmalarına ve olumsuz durumlar karşısında savunmasız ve bilgisiz olmalarına sebep olabilir (Ağaoğlu, 2005; Başar, 2003). Bu yönetim modelinde amaç, sorunların ortaya çıkmasını engelleyecek bir sınıf içi işleyiş oluşturmaktır (Sarıtış, 2003). Bu şekilde tepkisel modele ihtiyaç duyulmayacaktır (Başar, 2003). Önlemsel yönetim modeli gruplar üzerinde uygulanmaktadır (Yılman, 2006).

Önlemsel yaklaşımda sınıfın durumu ortaya herhangi olumsuz bir durumun çıkmasını engelleyecek ya da en aza indirecek şekilde düzenlenmelidir (Demirtaş, 2005). Bu duruma somut örnekler vermek gerekirse, sınıfta yan yana otururken yaramazlık yapan iki öğrenci boyları sebep gösterilerek farklı yerlere geçirilebilir. Öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları ortadan kaldırmak ya da daha çok kaynaşmalarını sağlamak için sınıf içinde bu tarz hareketlilikler sağlanabilir (Kutlu, 2006). Humphreys (1998) bir olayı önlemenin o olaya müdahale etmekten daha az masraflı olduğunu ileri sürmüş ve sorunların özdisiplin ve öğrencilere otokontrol sisteminin benimsetilmesiyle azaltılacağına değinmiştir.

2.5.2.4. Gelişimsel Yönetim Modeli

Gelişimsel yaklaşımda sınıf içinde kullanılacak olan sınıf yönetimi yaklaşımı öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişimleri dikkate alınarak tercih edilir. Sınıf kuralları belirlemede, sınıf içi etkinliklerde ve öğrencilere yönelik yapılacak olan her şeyde öğrenci gelişim seviyesi önceliklidir (Ağaoğlu, 2005). Bu modelde amaç, aktivitelerin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun şekilde düzenlenmesidir (İlgar, 2007). Gelişimsel yaklaşım içinde empati duygusunu barındırmaktadır. Bu nedenle eğitim bilimlerine uygun bir model olarak ön plana çıkmıştır. Grup çalışmalarında etkili olduğu gözlemlenmiş bir modeldir. Öğrencilerin kendine olan güvenlerinin artmasını sağlamıştır. Öğrenciler arasındaki iletişimin kuvvetlenmesini ve anlaşmazlıkların azalmasını sağlamıştır (Yılman, 2006). Öğretmenler arasında kabul görmesi muhtemel bir modeldir. Çünkü günümüz eğitiminde amaç öğrencileri karar sürecine dâhil etmek ve onlara önemli olduklarını hissettirmektir.

Gelişimsel yönetim modeli dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama ilk on yılı kapsar ve bu aşamada öğretmene çok iş düşer. Çocuk nasıl öğrenci olması gerektiği konusunda fikir edinir. İkinci aşama on ve on iki yaş aralığını kapsar. Sınıf yönetimine daha az zaman ayrıldığı dönemdir. Öğrenciler olgunlaşma döneminde ve sınıf yönetimine uygun davranışlar sergileyerek öğretmenlerini memnun etmeye çalışırlar. Üçüncü aşama on iki ve on beş yaş aralığıdır. Bu dönemde arkadaşların takdirini kazanma ön plandadır. Bu dönemde öğrenciler sınıf kurallarının ne olduğunu anlama ve yorum yapma yoluna giderler. Dördüncü ve son aşama, lise çağlarıdır. Bu dönemde öğrenciler kendilerini ve davranışlarını sorgulamaya başlarlar. Arkadaşlarının kendileri üzerindeki etkisi de artmaktadır (Gürsel, 2004).

2.5.2.5. Bütünsel Yönetim Modeli

Bütünsel yaklaşımın bir diğer adı sınıf yönetimi sistem yaklaşımıdır. Bütünsel yaklaşımda karma bir sınıf yönetimi yaklaşımı kullanılır. Sadece okul ve ders içi etkinlikleri değil okul dışı etkinlikleri de kapsamaktadır (Ağaoğlu, 2005; Başar, 2003; Demirtaş, 2005). Bu modelde zaman zaman tepkisel, önlemsel model kullanılırken kimi zaman öğrencilerin gelişim düzeylerinin dikkate alındığı bir model benimsenir (Erdoğan, 2005). Öğretmen sınıf içindeki duruma uygun olarak hangi yaklaşımdan yararlanması gerekirse onu kullanır (Çelik, 2003). Okulun içinde

bulunduğu çevrenin etkileri göz önüne alınarak, daha çok önlemsel yönetim modelinin benimsenmesi, hem gruba hem bireye yönelik olması, hoşça gitmeyen davranışların nedenlerinin araştırılarak yok edilmesi bütünsel yönetim modelinin öne çıkan özellikleridir (Akkaya, 2011). Ayrıca çevreden sağlanan girdilerle toplumun istek ve gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirir (Ünal ve Ada, 2000).

2.5.3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Öğretmen ve öğrenci psikolojisinin yanı sıra sınıf yönetimini etkileyen bazı sınıf dışı etmenler vardır. Bu sebeplerden dolayı sınıfı iyi bir şekilde yönetmek isteyen bir öğretmen ders içi etmenlerden haberdar olduğu kadar ders dışı etmenlerden haberdar olmalı ve herhangi bir sorun olduğu zaman başarılı bir çözüm süreci yürütmelidir (Taş, 2005). Başar'a (1999) göre ders içi etmenler öğrenci mevcudu, sınıf boyasının rengi, sınıf akustiği, ısı, sınıfın ışık alma şekli ve genel görünümü şeklinde iken, ders dışı etmenler de çevre, aile ve okuldur. Sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasında aile, okul, çevre, öğretmen, öğrenci, öğretim programı, sınıf ortamı ve eğitim yönetimi vardır. Bu etmenlerden en büyük önem arz eden öğretmendir. İyi bir sınıf yönetimi sürecinin sağlanması için öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin de iyi olması gereklidir (Başar, 1999).

2.5.3.1. Aile

Öğrencilerin ailede yetiştirilme tarzlarının sınıf içi tavır ve davranışları üzerinde etkili olduğu gözlemlenmektedir (Celep, 2002). Ailelerin öğretmenle oluşturacakları iyi bir iletişim kanalı sınıf yönetimi sürecinin sorun çözme noktasında daha etkili bir hale getirilmesini sağlayacaktır (Akın, 2006). Ailelerin kültürel altyapıları, öğrenim durumları, gelir seviyeleri, çocuğa ve eğitime verdikleri önem ve ailedeki çocuk sayısı gibi etkenler çocuğun başarısı üzerinde etkiye sahiptir (Erden, 2008). Ayrıca çocuk üzerinde ailenin beklentilerinin yüksek ya da düşük olması olumsuz sonuçların doğmasına sebep olabilmektedir (Denkdemir, 2007).

Aile içinde huzurlu bir ortamın olması, ruhsal açıdan çocuğu rahatsız edecek bir durumun olmaması çocuğun başarı motivasyonunu etkilemektedir. Bu etki ilköğretim seviyesindeki öğrenciler üzerinde daha net görülebilmektedir (Yılman, 2006). Örneğin, problemlerin yaşandığı ailelerden gelen öğrencilerden oluşan bir sınıfın yönetimi öğretmen açısından daha zor olacaktır (Celep, 2009). Öğrenciler

okulda sorun yaşayıp başarısız olduklarında kimi veliler bunu kabul etmek istemezler ve öğretmenleri sorunları çözmekle görevli olarak görürler (Ünal ve Ada, 2000). Öğrenciler öğretmenleri ile velileri arasında kurulan diyalogdan olumlu yönde etkilenmektedirler. Ülkemizde veliler çoğunlukla okula çağırıldıklarında bir olumsuzlukla karşılaşacakları kanısında oldukları için bu iletişim kanalı çok verimli bir şekilde kullanılamamaktadır (Celep, 2002). Velilerdeki bu olumsuz izlenimi ortadan kaldırmak adına samimi ilişkilerin kurulabileceği bir tanışma fırsatı yaratılmalı, düzenli aralıklarla toplantılar yaparak iletişimin pekiştirilmesine çalışılmalı ve sonraki aşamalarda amaçlar açıklanarak velilerdeki ön yargılar ortadan kaldırılmalıdır (Celep, 2002).

Başarılı bir öğrenci olmanın en temel şartlarından biri ailedir. Öğrencinin aile içinde konumu ve önemi öğrencinin kendisine olan güveninin artmasını sağlar. Ayrıca öğretmen ve veli arasında kurulacak olan sağlıklı bir iletişimle, öğrencide meydana gelebilecek olan olumsuz yöndeki değişimler erken fark edilip, onları çözüme yolunda hemen adım atılabilir. Veli, öğretmen ve öğrenci arasında kurulacak olan bağın her zaman için eğitim öğretim sürecine faydası olacaktır.

2.5.3.2. Okul

Sınıf ve okul birbirleri ile yakından ilişkilidir. Sınıf okulun bir alt dalı olarak kabul edilebilir. Öğrenci okulda bulunduğu zamanı sınıfta olduğu kadar okulun diğer alanlarında da geçirir. Okul çevresinin ve okulun bölümlerinin düzenli ve temiz olması ve okul yöneticilerinin anlayışlı olması öğrenciler üzerinde etki göstermektedir. Bu yüzden sınıftaki düzende okulun etkisinin büyük olduğunu söylemek mümkündür (Akın, 2006).

Bir okulun görevini yerine getirebilmesi için, insana değer vermesi ve bunu geliştirmek için çalışmalar yapması, eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan eksiklikleri karşılaması, çözüme ve yaratıcı düşünmeye yönelik bireyler yetiştirmeye önem vermesi ve demokratik bir kurum kültürü oluşturarak öğrencileri hayata hazırlaması gereklidir (Başaran, 2000). Okul kültürünün yaşam ve öğrenme üzerinde büyük etkisi vardır (Barth, 2002). Ayrıca okulda bulunan araç-gereçlerin eksikliğinden kaynaklanan sıkıntılar öğretmenlerde motivasyon bozukluğuna yol açabilir. Okullar öğretmenlerin bu tarz bir sebepten dolayı motivasyonlarının düşmesine engel

olmalıdırlar. Bu noktada öğretmen yetiştiren okullara görev düşmektedir. Aday öğretmenlere sınıf yönetiminde karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bunlarla başa çıkma konusunda eğitim verilmelidir (İlhan, 2011). Karar sürecine öğretmenlerin katılımını sağlayan bir okul yönetimi bu şekilde sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de başarısını etkileyecektir (Başar, 2003). Okul yönetimi demokratik olmanın yanı sıra, esnek de olmalıdır. Okul bu şekilde öğrencilerin demokrasi anlayışını benimseyerek hayatlarına uygulamalarını sağlamalıdır. Bunun için öğrenci ve toplumun ihtiyaçları aynı potada eritilmelidir (İlhan, 2011).

Fakat okul yönetiminden kaynaklı olarak oluşabilecek bazı olumsuzluklar vardır. Örneğin, öğretmenlerin değişen ve gelişen durumlara uyum sağlamalarını kontrol etmek amaçlı okul müdürlerinin öğretmenleri takip etmeleri öğretmenler üzerinde baskı oluşturup onları rahatsız edebilir. Bu görevini yerine getirmek isteyen okul müdürü derslere girip, dersleri dinleyebilir (Southworth ve Conner, 1999). Ya da öğrencilerin olumsuz bir sınıf ortamında bulunmaları kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olabilir ve bunun neticesinde öğretmenden uzaklaşabilirler. Böyle bir atmosfer öğrencileri hata yapmaya sevk edebilir (Burden, 1995). Okulları diğer kurumlardan ayıran özellik, girdisinin insan olması ve farklılıklara açık bir yapıya sahip olmasıdır (Ensari ve Gündüz, 2006).

2.5.3.3. Çevre

Toplumsallaşma, kişiler arasındaki ilişkiler sonucu ortaya çıkan davranış ve tutumların kabul gördüğü eğitim sürecini ifade etmektedir. Bu süreç kişinin doğumuyla başlar ve ölene kadar devam eder ve bireylerin kişiliklerine etki eder (Tezcan, 1997). Toplumsallaşma kişinin içinde yaşadığı çevreyi ifade etmektedir.

Çevre bazı davranışların gelişimini sağlarken bazı davranışların gelişimine engel olur. Bu da uzak ve yakın çevrenin etkilerinden kaynaklanmaktadır (Tunca, 2010). Yakın çevreden kasıt; okul, sınıf, aile, oyun alanı ve yaşam alanıdır. Uzak çevreden kasıtsa, toplumsal yaşamlardır. Eğitim kurumlarının göreviyse, uzak çevre yani toplumsal yaşamdaki olumlu yönleri destekleyerek olumsuzlukların oluşmasına mani olmaktır. Çevrenin öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiyi inkâr etmek imkânsızdır ve öğrenciler sınıfa gelirken çevrenin etkilerini beraberlerinde getirirler. Öğretmenin öğrenciye etki etmiş olan çevreyi iyi tanıması ve sınıf yönetimi planını

yaparken bu bilgileri kullanması gereklidir. Çevrenin yarattığı olumsuz davranışlar sınıftaki alışkanlıkların okul dışına taşınmasıyla çözülebileceği gibi çevrenin okula dâhil edilmesiyle de çözülebilir. Öğretmen çevredeki olumsuzlukları yok etmek için eğitimi kullanmalı ve sınıf yönetiminde oluşabilecek sorunların bir kısmını bu şekilde çözmelidir (Başar, 2003).

Öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımak için göreve yeni başlayan öğretmen adaylarına çevreye uyum semineri verilmektedir. Buradaki amaç, kısmen de olsa öğretmenlerin görev yapacakları yerleri ve dolayısıyla öğrencileri tanımalarını sağlamaktır. Bu seminerlerin öğretmenlere ders işleme yöntemi ve öğrencilerin seviyelerini tahmin etme konularında etkili olma potansiyellerinin olduğu düşünülmektedir.

2.5.3.4. Öğretmen

Öğretmenlerle bağlantılı olarak etkili öğretim ve öğrenimin etkenlerini araştırmak üzere birçok farklı yaklaşım vardır. Kimi araştırmacılar öğretmenin kişiliğine dikkat çekerken, kimileri öğretmenin rolü ve yeterliliğine dikkat çekmektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğretmenin tüm bu yönleri içine alan ve sınıf içerisinde öğretmenin davranışları üzerine temellendirilen sınıf yönetimine dikkat çekmektedirler. Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi türü de öğrenci başarısını ilgilendiren en önemli faktör olarak kabul edilmektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2012).

Sınıf yönetiminde söz sahibi kişi olarak öğretmenin, belli bir amaca ulaşmak için bir araya gelmiş olan öğrenciler arasında uyum sağlanmasında rol alarak sınıf yönetimini istenilen şekilde yapması gerekir. Öğretmenin bu yönetim sürecinde başarılı olması sadece kişisel yeteneğiyle mümkün değildir, akademik bilgisi de yeterli düzeyde olmalıdır (Erdoğan, 2003). Öğretmenler olumsuz öğrenci davranışları ile başa çıkma konusunda yeterince eğitim ve beceriye sahip olmamalarından dolayı, bu tür davranışların sınıfta karşılaşacakları en büyük sorun olduğunu düşünürler (Canter, 2006; Marshall, 2007; Weigle, 1997). Bu nedenle tek başına deneyimin ve öğrencilerle etkileşim sağlamadan yapılan dersin yeterli olmadığı saptanmıştır (Okutan, 2008).

Okul politikaları ahlaki ve müfredat içeriğine uygun olmasına rağmen, öğrenci davranışları açısından öğretmenlerin sınıftaki özellikle de yönetim becerilerindeki etkisi görmezden gelinemez (Charlton ve David, 1997; Strahan, Cope, Hundley ve Faircloth, 2005). Sınıfta programda belirlenen etkinliklerin olması gerektiği gibi uygulanması öğretmenin sorumluluğundadır. Bu nedenle öğretmen sınıf yönetimi konusunda oldukça donanımlı olmalıdır (Demirtaş, 2005). Bir sınıf yöneticisi olarak öğretmen, planlanan aktivitelerin uygulanmasında yüksek performans ortaya koymalı, bu amaçla tüm kaynakları kullanma imkânı olmalı ve karar alıp uygulama noktasında sorumluluk sahibi olmalıdır (Toprakçı, 2008). Öğretmenin benimsemiş olduğu otoriter ya da demokratik ders işleme şekli sınıf yönetimine etki etmektedir. Demokratik yönetimi benimseyen öğretmenin öğrencileri daha bağımsız olurken, otoriter yönetim benimseyen öğretmenin öğrencileri daha fazla kontrol altında olmuşlardır (Cüceloğlu, 1993). Öğretmenlerin ön yargılarının ve kökenlerinin de sınıf yönetimlerinde etkili olduğu ileri sürülebilir (Celep, 2009).

Öğretmen sınıfta ders anlatarak sadece üst düzey bilgi aktarımı yapmaz, buna ilaveten toplum tarafından kendisine yüklenmiş olan sosyal görevlerini de yerine getirir (Çelikkaya, 1999). Öğretmen öğrencilerinin iletişim kurmalarını ve birbirlerini dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Underwood, 1987). Öğretmen demek iyi insan demek, iyi insan demekse herkese karşı sevgi beslemek demektir. Öğretmen sınıfında farklı görüşlerin ortaya çıkmasını desteklemeli, bunlara saygı duymalı ve bu konuda öğrencilere model olmalıdır. Öğretmen kendi söylediklerinin mutlak doğru olmadığını kabul etmeli ve buna göre bir davranış sergilemelidir. Öğretmenin en öncelikli görevi, öğrencilerine yaratıcı düşünmeyi aşılacak çalışmalar yapmak olmalıdır ve yeri geldiğinde öğretmen kendini öğrencilerinin yerine koyabilmelidir (Yılman, 2006). Öğretmenin samimi ve karizmatik bir kişiliğe sahip olması öğrencilerle arasındaki sevgi bağının daha kuvvetli olmasını sağlar. Bu özellikler öğrencilerde hale etkisi yaratabilir ve öğrenciler öğretmeni her açıdan mükemmel bir insan olarak görmeye başlarlar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989).

2.5.3.5. Öğrenci

Eğitim ihtiyacını karşılamak için okula gelen kişiler öğrencidir (Fidan ve Erden, 1998). Eğitimin asıl amacı öğrencilerde istedik davranışlar yaratmaktır, bu

nedenle öğrenciler eğitim faaliyetlerinin merkezinde yer almaktadırlar (Cerit, 2004). Bir sınıf içerisinde çok farklı karakterlere sahip öğrencilerin olması ihtimali oldukça yüksektir. Bu farklılıklar genetik ya da eğitim ve çevre kaynaklıdır. Sınıf yönetiminde sağlanan başarının ne derece iyi olduğunu anlamak için öğrenci davranışlarına bakmak gereklidir. Öğrenci davranışlarında herhangi bir sorun olmaması, sınıf yönetiminin başarısını göstermektedir. Aksi olarak öğrenci davranışlarında sorun varsa sınıf yönetimi başarısız demektir (Erden, 2008). Sınıf içinde bir öğrenci ne kadar çok problemleri davranış sergilerse, okuma ve matematikte ortaya koyacağı başarı o kadar düşük olacaktır (Rusinko, 2002). Kellam, Brown, Poduska, Ialongo, Wang, Toyinbo ve diğerleri (2008) İyi Davranış Yönetimi adlı davranış yönetim stratejisinin uzun süreli etkisini ölçmek için bir çalışma yapmıştır. Akademik ve davranış performansı açısından birbirine yakın olan İyi Davranış Yönetimi alan 238 birinci sınıf öğrencisini 8 sınıfa, İyi Davranış Yönetimi almayan 169 öğrenciyi 6 sınıfa yerleştirmiştir. Bu öğrenciler 19-21 yaşlarına geldiklerinde yapılan 90 dakikalık telefon görüşmeleri sonucunda İyi Davranış Yönetimi alan öğrencilerin daha az alkol ve bağımlılık yapan madde kullandıkları, daha az sigara içtikleri ve toplum düzenini bozucu daha az kişilik bozuklukları sergiledikleri görülmüştür. Kallam tarafından yapılan araştırma, iyi bir sınıf yönetimi sağlamak amacıyla oluşturulacak olan davranışları kontrol etmeye yönelik stratejilerin önemiyetinin anlaşılması açısından önemlidir.

Buna ilaveten öğrencilerin sınıfta oturdukları yerler ders içi etkinliklere karşı olan tutumlarını etkileyebilmektedir. Arka sıralarda ve pencere kenarlarında oturan öğrencilerin tutumlarının daha olumsuz olduğu gözlemlenmiştir (Erdoğan, 2008). Bu gibi sebeplerden dolayı sınıfta bir öğrencinin dikkati dağılabilir. Öğretmen sorunları önlemek adına çözüm yolları bulmalıdır. Çünkü sınıfta bir öğrencinin dikkatinin dağılması arkadaşlarını etkilemesi anlamına gelir. Bu da oldukça büyük sorunların oluşmasına neden olabilir (Waters, 1996). Birçok öğretmen öğrencilerde oluşan olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza yöntemine başvurmaktadır (Maag, 2001). Sınıfta kullanılan müdahale yöntemleri istenilen davranışların artırılmasında etkili olabilir (Eisenberger ve Cameron, 1996). Fakat Alberto ve Troutman (2003) ceza kullanan öğretmenlerin öğrenci davranışlarını değiştirme noktasında herhangi bir etkilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Ödül konusunda, öğrenciler her doğru

davranış sergilediklerinde ödüllendirilirse, her zaman bir ödül beklentisi içinde olabilirler (Covington ve Mueller, 2001). Yapılan 100 kadar araştırma sonucuna göre, Cameron ve Pierce (2002) ödüllerin iç motivasyonu korumak ve artırmak için kullanılabileceğini ve sınıf yönetimi uygulamalarından ayrı tutulmaması gerektiği sonucuna varmışlardır. Hyman, Dahbany, Blum, Weiler, Brooks-Klein ve Pokalo (1997) övgünün önemli bir bileşen olduğundan bahsetmişlerdir. Yeterince samimi olarak görülürse, öğrenci tutum ve davranışlarında olumlu sonuçlar alınmasında etkili olur (Brophy, 1998).

Öğrencilerin yetiştirme şekilleri ve ortamları sınıf ve okullardaki öğrenci profilini de etkilemektedir. İyi eğitim görmüş ailelerin çocuklarından oluşan bir okuldaki öğrenci profili daha yüksek olacaktır. Dolayısıyla bu durum öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır (Akın, 2006). Öğrencinin okuldan ve öğretmenden alarak oluşturduğu bir güven ve ilgi duygusu mevcuttur. Veliler çocuklarının başarılı olmalarını sağlamak için onları motive etmek yolunda çaba harcarlar. Bu motivasyonla ve okulda öğretmenlerinden gördükleri ilgi ile başarı sağlayan öğrenciler sadece evde değil aynı zamanda okulda da istedikleri noktaya ulaşırlar (Canter ve Canter, 1993).

Sınıftaki öğrenci başarılarında artış sağlamak için öğrencilerin motivasyonlarını artırmak gereklidir. Motivasyon direk öğrenciyi ilgilendiren bir durumdur, ancak öğretmenler bu konuda çalışmalar yapmaktadırlar. Motivasyon düşüklüğü yaşayan öğrencilerin başarı konusunda sıkıntı yaşadıkları, fakat motivasyonu yüksek olan öğrencilerin başarısının da oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir (Yılman, 2006). Çocukluğunda yeterince yönlendirilmemiş ve aksine sürekli olarak yönetilmiş olan bireyler, tehditle motive olmaktadır (Gençtan, 2000). Öğretmen öğrenci ihtiyaçlarını karşılama noktasında duyarlı olmalıdır. Kimi öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek için çok basit ihtiyaçlarını karşılamak gerektiğini göz ardı etmemelidir (Kıran, 2006). Motivasyonu yüksek olan öğrenci kendisine verilen görevlerle ilgili olur ve bu şekilde kendisini değerli hisseder. Bir öğretmenin öğrencide bu duyguyu uyandırabilmesi için hazırlıklı olması gereklidir (Underwood, 1987).

Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için bir öğretmenin yapabileceği başlıca şeyleri şu şekilde ifade etmek mümkündür: Öğrenciden yaptığı işle ilgili beklentinin yüksek olması gereklidir ve bu beklentilerin öğrencilerle paylaşılması önemlidir. Öğrencilerin stres yaşayacağı ortamlar mümkün olduğu kadar azaltılmalıdır. Olumlu davranışlar pekiştirilmelidir. Öğrenciler karar sürecine dâhil edilmelidir. Öğrencilere kendilerini geliştirmeleri için zorlayıcı ama yapabilecekleri ödevler verilmelidir. İşlenen dersin önemli olduğu düşüncesi öğrencilere aşılmalıdır (Selçuk, 2000). Öğrenciler, öğrenim hayatı boyunca hem olumlu hem olumsuz birçok duyguyu yaşarlar. Bu nedenle öğrenciler öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak her türlü davranıştan etkilenirler (Jersild, 2005). Bu yüzden öğrencilerin motive edilerek bir şeyler başarmalarının sağlanması önemlidir. Çünkü bir toplumun temelini eğitim, eğitimin temelini ise öğrenci oluşturur.

2.5.3.6. Öğretim ve Öğretim Programı

Öğretim programı daha önceden belirlenmiş zaman dilimi içerisinde belli kişilerin hedeflenen düzeye ulaşmak için aldıkları nizami eğitimidir. Öğretmen ders içi etkinlikleri programa göre yaptığı için, öğretim programları sınıf yönetimini etkilemesi açısından önem arz etmektedir. Bu bakımdan, kullanılacak etkili bir öğretim programının sınıf yönetimini olumlu yönde etkilemesi olası görünmektedir (Ertürk, 1991).

Derste gerçekleştirilecek öğretim uygulamalarının öğretim programı kullanılarak planlanmasının amacı o dersten alınacak verimin mümkün olduğu kadar artmasını sağlamaktır. Planlamanın olmadığı derslerde kontrolü sağlamak ve başarıda artış sağlamak zordur. Öğretim programları esnek bir yapıya sahiptir, öğretmen bu esneklikten yararlanarak kendi öğrenci profiline göre değişiklikler yapabilir (Yılman, 2006). Sınıfta lider rolü üstlenmek isteyen bir öğretmen hazırlıklarını ve planlarını okulun çevresini ve öğrencilerin gelişimlerini dikkate alarak yapmalıdır (Demirel, 1999).

2.5.3.7. Sınıf Ortamı

Sınıf ortamı, sınıfta yer alan öğretmen ve öğrencileri etkileyen nesne ve durumlardan oluşur (Demirtaş, 2005). Bir başka tanımlamaya göre, sınıf ortamından kasıt, sınıfın fiziki durumu, sınıfta oluşan psikolojik hava, öğrenciler üzerinde etkisi

olan toplumsal ve kültürel elemanların birbirini etkilemesidir (Özden, 2002). Arends (1997) ise sınıfı, önemli birtakım görevleri tamamlamak için öğretmen ve öğrencilerin iletişime geçtiği ekolojik sistem olarak tanımlamaktadır.

İşbirliğinin geliştiği ve diyalogun iyi işlediği, düşüncelere önem verilen ve ödüllendirmelerin yapıldığı sınıflarda başarı oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu noktada yine sınıf yönetiminde önemli bir yere sahip olan sınıf ortamının istenilen şekilde düzenlenmesi, öğretmenin becerisine bağlıdır (Akın, 2006). Öğretmen sınıftaki öğrencileri toplumsal bir grup olarak ele almalı ve olumlu bir sınıf ortamı yaratmaya çalışmalıdır (Erden, 2008). Sınıfta gruplar kuran, araştırma temelli fen ve matematik etkinlikleri kullanan ya da sınıfta öğrenme merkezleri oluşturan öğretmenlerin özel fiziksel mekânlara ihtiyaçları vardır (Randolph ve Everston, 1994). Bu nedenle sınıfların uygun şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin ve öğretmenin birbirlerini çok iyi görececek şekilde düzenlemeler yapılması gereklidir (Everston, Emmer ve Worsham, 2003).

İyi sınıf uygulamalarının nasıl artırılabilceğini ve öğretmenlerin hangi özelliklerinin etkili sınıf uygulamaları ile ilgili olduğunu bilmek önem taşımaktadır. Yapılan bir araştırma iyi sınıf uygulamalarını teşvik etmek için etkili sınıf uygulamalarının ne dereceye kadar öğrenci bileşimi, öğretmen özellikleri ve öğretim stilleri ile bağlantılı olduğunu gösterebilir. Ayrıca böyle bir araştırmayla, etkili sınıf uygulamalarının gelişiminde öğretmenler veya sınıflar tarafından uygulanan sınırlamalarla ilgili ipuçları elde edilebilir (Opdenakker ve Damme, 2006).

2.5.3.8. Eğitim Yönetimi

Bir sistem olarak eğitim, toplum mensuplarının eğitim ihtiyacına karşılık vermek ve devletin eğitimsel hedeflerini hayata geçirmek için kurulan her türlü okulları kapsamaktadır (Başaran, 2000). Eğitim yönetimi, eğitimsel hedeflere ulaşmak için, gerekli olan girdilerin en üst düzeyde verim sağlanarak kullanılması ve daha önceden belirlenen kararlara uyulmasıdır (Kaya, 2003; Taymaz, 2003). Eğitim yönetiminin temelinde sınıf yönetimi bulunmaktadır. Eğitimde amaç öğrencilerde istendik davranışların yaratılmasıdır, bu da sınıfta gerçekleşmektedir. Eğitim kapsamında hazırlanan programlar ve materyaller sınıfta önemli bir role sahiptir. Bu bağlantıdan dolayı, eğitim yönetimi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar,

1999). Başka bir ifadeyle okulda kullanılan eğitim yönetimi öğretmene, öğretmen de sınıf yönetimine etki etmektedir (Akın, 2006).

2.5.4. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi, sınıfın öğrenmeye uygun şekilde düzenlenmesini, fiziki alt yapının oluşturulmasını, öğretim sürecinin zaman ve içerik olarak düzenlenmesini, sınıf içinde uyulması gereken kuralların oluşturulmasını, iletişim ve motivasyonun istenilen düzeyde olmasını kapsamaktadır (Karip, 2002). İyi sınıf yönetimi beraberinde başarıyı getirmektedir. Bu noktada öğretmenin rolü ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin eğitim alanındaki özelliklerinin yanı sıra yönetim alanındaki özelliklerin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenin yönetimle ilgili bilgiye sahip olması ve uygulama noktasında becerisini kullanması gerekmektedir (Ağaoğlu, 2005; Demirtaş, 2005).

Sınıf yönetiminin boyutlarına bakıldığında beş temel boyuttan bahsetmek mümkündür. Bunlar; eğitim ortamının fiziksel özellikleri, öğretim, zaman, iletişim ve davranış yönetimleridir.

2.5.4.1. Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri

Eğitim ortamı denildiğinde akla gelen en öncelikli yer sınıflardır. Sınıf içinde oluşturulacak ortamın öğrenci ve dolayısıyla sınıf yönetimi üzerinde önemli bir etkisi vardır (Celep, 2002). Örneğin, sınıf içinde öğrenci sıralarının yerlerini belirlerken; işlenecek olan konunun özellikleri, aktiviteler, öğrenci mevcudu, öğrenci seviyesi ve özellikleri gibi değişkenler dikkate alınmalıdır (Tabancalı, 2005). Sınıflardaki aydınlanma ve ısı seviyesinin iyi ayarlanması gereklidir. Öğretmenler sınıftaki fiziki şartlara dikkat etmeli ve herhangi bir aksaklık olduğunda bunu giderme yolunda çalışmalıdır (Yılman, 2006).

Öğretmenin sınıf içinde durduğu yerin öğrenciler üzerinde etkisi vardır. Sürekli olarak sınıfın ön tarafında duran bir öğretmen arka sıralarda oturan öğrencilerin ilgisini çekmekte sıkıntı yaşayacaktır. Öğretmenin sınıf içindeki konumunu değiştirmesi etki alanını genişletecek ve sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır (Celep, 2002).

2.5.4.2. Fiziksel Ortamın Değişkenleri

Etkili bir sınıf yönetimi için sınıfın fiziksel ortam değişkenlerinin iyi düzenlenmesi gereklidir (Erden, 2008). Fiziksel ortamın değişkenleri adı altında öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, öğretim materyal ve araçları, ısı-ışık, renk, gürültü, temizlik ve görünüm gibi etmenlerden bahsedilebilir.

2.5.4.2.1. Öğrenci Sayısı

Sınıf içi yoğunluk, öğrenci sayısı ile sınıfın büyüklüğüne bağlıdır. Sınıfta öğrencilerin rahatça oturabilecekleri ve eşyalarını koyabilecekleri, öğretmen için öğretim araç ve gereçlerini koyabileceği ve sıralar arasında serbest bir şekilde hareket etmesini sağlayacak kadar yer olması gereklidir. Bir sınıfta öğrenci sayısının az olması sınıf yoğunluğunun az olacağı anlamına gelmemektedir. Küçük bir sınıf için yoğunluk yine fazla olacaktır. Öğrenciler için yer sorununun oluşmasına neden olabilir. Sınıfta oksijen oranının yetersiz olması öğretmen ve öğrencileri rahatsız edecektir. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenin her bir öğrenciye ayıracağı sürenin kısılmasına neden olacaktır. Bu durum akabinde akademik başarıyı etkileyecektir (Erden, 2008).

Kalabalık sınıflarda disiplin sorunlarının yaşanması olasılığı daha yüksektir. Mevcudun fazla olduğu sınıflarda, öğretmenler zaman kaybı yaşamamak için disiplin sorunlarına karşı önlem almalıdırlar (Yılman, 2006). Ülgen (1992), 30 metre karelik bir alanda en fazla 20 öğrenci olmalı ve her öğrenciye bir buçuk metre karelik alan ayrılmalı demiştir. Sınıf içinde öğrencilerin sadece öğretmeninden değil akranlarından da bir şeyler öğrendikleri gerçeğini göz önünde tutarak bu şekilde bir oturma düzeni benimsenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğrenci sayısını etkileyen durumlardan bir diğeri, öğrencilerin yaşantıdır. Zengin bir yaşantıya sahip olan öğrencilerin sınıf içindeki davranışları daha tutarlı olacak dolayısıyla bu da öğretmeni sınıf yönetimi konusunda daha az yoracaktır. Zengin bir yaşantı geçirmiş olan öğrencilerden oluşan bir sınıf, kalabalık da olsa sınıf yönetimi açısından öğretmeni daha az zorlayacaktır.

2.5.4.2.2. Yerleşim Düzeni

Sınıf içinde sıralı, bireysel, çok ya da tek gruplu oturma düzenleri yapılabilir (Tabancalı, 2005). Sınıf oturma düzeni uygulanacak olan etkinliğe göre seçilmelidir.

Amaç etkinliğin uygulanmasını kolaylaştırmak ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak olmalıdır (Celep, 2002).

Sıralar, öğretmen merkezli bir derste arka arkaya dizilmeli ve bir aktivite sergileneceği zaman herkesin eşit şekilde görmesini sağlayacak şekilde olmalıdır (Celep, 2002). Oluşturulacak oturma planı sonucunda sınıfın her noktasının işlevsel olarak kullanılmasına dikkat edilmelidir (Sarıtış, 2003). Arka arkaya oturma planı öğrenci sayısının fazla sınıfın küçük olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu oturma düzeninde tercih edilen öğretim yöntemi anlatım ve gösterimdir. Aktif bir öğretim yöntemi kullanılmak istendiğinde, sıraların gruplanması tercih edilebilir. Ya da sıralar daire veya U şeklinde sıralanarak öğrencilerin yüz yüze iletişim kurlmaları sağlanabilir (Erden, 2008). Sınıfta düzenlenecek olan oturma düzeninin etkinliğe ve derse göre değiştirilme esnekliğine sahip olması gereklidir (Wragg, 1993). Sınıftaki yerleşim düzeninin rahat kullanımını sağlamak için öğrencilerin sınıfı nasıl terk etmeleri gerektiğine dair bir plan yapılması gerekebilir (Marland, 1993).

Kimi öğrenciler sıra tercihlerini kendileri yapmak isterken, kimi öğrenciler bu tercihi öğretmenlerine bırakır. Dersler başlamadan öğrencilerin yaşları ve olgunluk seviyeleri dikkate alınarak nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine karar verilmelidir (Burden, 1995). Sarıtış (2003), sınıfta oturma düzeni yaparken öğrencilerin görüşlerinin alınması gerektiğini söylemiş; Celep (2002) Good ve Broph'un bu konuda farklı düşündüklerini, oturma düzeni oluştururken öğrenci görüşlerine başvurmanın problem yaratabileceğini ve Rinne'in daha uzlaşmacı bir öneride bulunarak öğrenci görüşlerine başvurulabileceğini ancak son kararı öğretmenin vermesinin daha uygun olacağını dile getirmiştir. Öğrenci motivasyonunu artırmak, derse katılımı sağlamak ve etkili bir sınıf yönetimi ortaya koymak için sınıfların fiziki açıdan iyi düzenlenmesi gereklidir (Tabancalı, 2005). Sınıf akustiğinin öğrencilerin dersi rahat dinlemelerini sağlayacak şekilde ayarlanması büyük öneme sahiptir (Cangelosi, 2000).

Sınıfta oturma düzeni sağlarken etkili olan bir diğer etmen, öğrencilerin yaş grubudur. İlkokul gibi 7-10 yaş grubunda oturma şekline daha çok öğretmen karar verirken, 11-14 yaş grubundan oluşan ortaokulda durum biraz daha esnek bir hal

almaktadır. Aynı şekilde ortaöğretimde öğretmenin tavrı daha esnerken, yükseköğretimde tamamen öğrencilerin inisiyatifine bırakılmaktadır.

2.5.4.2.3. Öğretim Materyal ve Araçları

Sınıfta kullanılacak olan öğretim materyal ve araçlarının seçimi çok büyük önem arz etmektedir. Öğretim materyal ve araçları işlenecek konuya uygun şekilde dikkat çekici ve işlevsel olmalıdır. Tahta, projeksiyon perdesi gibi araçlar tüm öğrencilerin rahatça görebilecekleri şekilde yerleştirilmelidir. Öğrenciler sınıf içinde kullanımına ihtiyaç duyacakları çöp kutusu, tebeşir, vb. araçlara ulaşmada sıkıntı yaşamamalıdır. Bu ve benzeri araçların kullanımında kimseyi rahatsız etmeyecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca sınıf panolarının yerlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu panolar sınıflarda yapılan çalışmaların aynasıdır. Öğrenci çalışmalarının buralarda sergilenmesi sağlanmalı ve herkesin bunları göreceği şekilde düzenlenmesine önem verilmelidir (Erden, 2008).

2.5.4.2.4. Isı-Işık, Renk

Sınıfın sağlıklı ders yapılabilmesi açısından yeterli derecede aydınlanmasının sağlanması gereklidir. Ayrıca öğrencilerin montsuz oturmalarına olanak verecek kadar sıcaklık yüksek olmalıdır. İdeal sıcaklık seviyesinin 20 derece olduğu kabul edilmektedir. Sınıfın çok sıcak ya da çok soğuk olması eğitim öğretimin aksamasına neden olacaktır (Erden, 2008). Sınıfın büyüklüğü, temiz olması, sınıfta kullanılan hakim renk ve eşyaların konumları önemli bir etkiye sahiptir (Tabancalı, 2005). Sınıf duvarlarının ve sınıftaki araç-gereçlerin renklerinin öğrenci psikolojisi üzerinde etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Sınıf duvarlarında tercihin açık renkler olması gerekmektedir (İlhan, 2011).

Ferah, aydınlık ve iç açıcı bir dekorasyona ve düzenlemeye sahip olan sınıf, öğrencilerin sınıfa koşarak gelmesini sağlayacaktır. Sınıf ortamında kendisini mutlu hisseden bir öğrenci için çoğu zaman aşılamayacak engel olmayacaktır. Mutlu öğrenci, sağlıklı bir eğitimi, sağlıklı bir eğitim ise başarılı bir toplumu beraberinde getirecektir. Bu anlamda eğitimde olumlu yönde yapılacak olan her yenilik, beraberinde büyük değişim getirecektir.

2.5.4.2.5. Gürültü

Öğrencilerin sınıf içinde yaratabileceği olumsuz davranışlardan biri gürültü yaparak dersin işlenişini aksatmalarıdır. Bunun oluşmasını engellemek için öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini çekecek şekilde dersi işlemelidirler. Bu tarz bir sorun meydana geldiğinde, öğrenciyi doğrudan uyarmak yerine derse katmaya yönelik adımlar atılabilir. Bu şekilde sorun çözülmiyorsa, öğrenci ile ortaya koyduğu olumsuz davranış konusunda görüşme yapılabilir.

2.5.4.2.6. Temizlik

Her öğretmen kendi sınıfındaki düzene, temizliğe önem vermelidir. Sınıftaki düzen ve temizliği sağlama noktasında yapılacak olan etkinliğin şekli önemlidir. Sınıflar öğrencilerin hareketlerini sınırlandırmayacak ve sınıf içinde herhangi bir tehlikeye mahal vermeyecek şekilde düzenlenmelidir (İlhan, 2011). Öğrencilere temizlik konusunda teorik bilgi vermek yerine sınıf gibi sosyal çevreyi temiz tutarak örnek teşkil etmek daha yararlı olacaktır.

2.5.4.2.7. Görünüm

Sınıf öğrencilere uygun şekilde bir görünüme kavuşturulmalıdır. Davranışı değiştirmek için öncelikle çevreyi değiştirmek gerekmektedir. Sınıf ortamı öğrenci özellikleri dikkate alınarak, yetenek alanları kurularak oluşturulmalıdır (Başar, 2003). Ülkemizde sınıflar öğrencilerin derse olan ilgilerini artıracak şekilde düzenlenmemiştir. Bu nedenle öğrenciler derslere karşı ilgisiz olmaktadır (Gürsel, 2004). Sınıfların öğrencileri motive edecek şekilde düzenlenmesi için, çiçek ya da akvaryum gibi sınıfı güzelleştirecek eşyalar kullanılabilir ya da harita ve poster gibi bilgilendirici yenilikler yapılabilir. Haber köşesi yapmak veya sınıf kuralları listesini asmak ilave edilebilir (Burden, 1995). Ayrıca sınıf içinde öğrencilerin akademik çalışma yapabilecekleri bir alan ve bu alanda öğrencilerin ihtiyaç duyacakları her türlü araç-gereç mevcut olmalıdır. Öğrenci bu alanda kullanacağı araç-gereçleri arayarak boşa zaman harcamamalıdır (Haring ve Phillips, 1972).

Bir sınıf öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak hazırlandığında, öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahat hissetmelerine, okula istekli gelmelerine, daha kolay öğrenmelerine, sınıf içi etkinliklerde istenilen verime ulaşmalarına, aktif olarak derse

katılmalarına, motivasyonlarının artmasına ortam hazırlar. Öğretmen ve öğrenci arasında daha sağlam bir ilişki kurulmasına katkıda bulunur (Ağaoğlu,2005; Başar, 2003).

2.5.4.2. Öğretim Yönetimi

Eğitimde amaç, insanların doğuştan getirdikleri kabiliyetlerini ortaya çıkararak mutlu bireyler yetişmesini sağlamaktır. Bu bağlamda öğretimin tanımına bakıldığında, kişilerin sahip oldukları kabiliyetlerin mümkün olduğunca geliştirilmesi sürecidir (Karlı, 2004). Amacı mutlu bireyler yetiştirmek olan eğitim sisteminde öğretmenlere düşen görev oldukça fazladır (Akin, 2006). Düzenini sağlamak konusunda problem yaşanmayan sınıflarda, öğretime ayrılan süre fazla olacaktır. Sınıftaki öğretim yönetimini etkileyen boyutlar arasında; öğretim programı, öğretmenin sahip olduğu özellikler, öğretimle ilgili faaliyetlerin planlanması, uygulanması ve zaman vardır (Ekici, 2002).

Ders planı, yapılan planın uygulanması ve değerlendirilmesi öğretim yönetimi kapsamına girmektedir. Öğretmenler etkili öğretim yönetimi için her öğrencinin kapasitesini dikkate alarak öğrenme ortamı oluşturmalarıdır (Tok, 2005). Öğretim yönetiminin ilk aşaması olan planlama büyük öneme sahiptir (Celep, 2002). Planlama yaparken dikkat edilecek noktalar; verilecek olan konunun içeriği, beklenen öğrenci ürünleri, gerekli materyaller, yöntem, strateji, dersi bitirme şekli ve değerlendirmedir (Tok, 2005). Celep (2002), Jones ve Jones'a göre öğretim yönetimi bağlamında yönetim becerilerini ifade etmiştir. Buna göre; öğretmen hedefleri net bir şekilde ifade etmelidir. Derse başlarken öğrencileri motive etmek için olumlu deneyimlerden bahsetmelidir. Öğrencilerin dikkatlerini toplamaya yardımcı etkinlikler kullanılmalıdır. Öğrenciler ders esnasında sürekli gözlemlenmeli ve gerekli olan yerlerde tedbirler alınmalıdır. Gardner (1991), sınıflar yeterli büyüklükte ve öğrencilerin motivasyonu üst düzeyde olsa bile öğretmenlerin öğretecekleri konularda uzman ve nasıl aktaracakları konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmen etkinlikler arası geçişlerde öğrencilerin kontrolünü kaybetmemeli ve bunun için gerekli olan becerilerini kullanmalıdır. Bu beceriler arasında; olumsuz davranışların önlenmesi, ders yönetiminde bir denge politikasının uygulanması ve

sınıf içi bütünlüğün oluşturulması vardır (Celep, 2002). Sınıf içinde iyi bir performans sergileyen öğretmenin öğrencilerin gözünde olumlu yönde bir etkisi olacaktır (Underwood, 1987). Ödevlerin yönetilmesi de bir başka öğretmen becerisi isteyen iştir. Öğretmen ödevlerin izahını iyi yapmalı ve gelmeyen öğrencilerin takipçisi olmalıdır (Celep, 2002). Sınıftaki kimi öğrencilerin takibini sağlamak güçtür. Bunun iki nedeni olabilir. Birincisi, öğretmenin öğretim becerilerinin yetersiz olması; diğeri ise, sınıfta “zor” öğrencilerin bulunmasıdır (Skelton ve Playfoot, 1995). Yapılan çalışmalar, başarılı bir öğrenme için konunun kapsamının dar tutulması gerektiğini ve öğretmen motivasyonunun yüksek olması gerektiğini kanıtlamaktadır (Skelton ve Palyfoot, 1995).

Öğretim yönetiminin en önemli bileşenlerinden biri olan planlama çok gerekli ancak tek başına yeterli değildir (Erginer, 2000). Planlamanın yanı sıra yapılacak olan etkinlikleri iyi bilmek ve yeterince zaman ve araç-gerece sahip olmak gereklidir (Ekici, 2002). Fakat tüm bunların yanı sıra öğrenmeyi etkileyen başka nedenler de vardır. Bunlar arasında; sosyal ve psikolojik hava, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı beklentileri, içinde yaşanılan toplumun kadın ve erkekte beklentileri, aileden ve arkadaş çevresinden getirdikleri özellikler vardır (Erdur-Baker, 2005). Buna ilaveten, öğretmenin kullandığı öğretim stillerinin, öğrenci başarısındaki (Aitkin ve Zuzovsky, 1994; Ebmeier ve Good, 1979) ve öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarındaki (Ebenezer ve Zoller, 1993) etkisi önemlidir.

Günümüzde öğretmenlerin en büyük eksiklikleri yeterli zamana sahip olmamaları ve maddi harcama yapmamalarıdır. Ayrıca öğretmenlerin klasik öğretim yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Öğretim yönetimi ve sınıf yönetimi arasında çok yakın bir bağ vardır. Sınıf yönetimi becerisi yüksek olan öğretmenin öğretim yönetimi becerisinin de yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf yönetiminde hedef gelişimdir, gelişim öğretimle sağlanmaktadır (Akin, 2006). Toplumda öğretmenliğe karşı oluşan, öğretmenliğin özel bir beceri gerektirmediğine dair inanç, bu mesleğin profesyonel bir iş olarak kabul edilmesine engel olmaktadır. Bu önyargıları yok etmek için öğretmenlerin kurumsal bilgilere sahip olmaları ve bunları uygulamaları gerekmektedir (Şahin, 2003).

2.5.4.3. Zaman Yönetimi

Sınıf yönetiminin temel amacı, öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda, etkili sınıf yönetimi beraberinde zamanın verimli kullanılmasını getirmektedir. Öğretmenin zamanı verimli kullanması, sınıf içinde daha fazla öğrenme fırsatı yaratılması anlamına gelmektedir. Eğitim programını tamamlamak için belirli bir süre verildiğinden zaman yönetiminin önemi artmaktadır (Yılman, 2006).

Sınıf yönetimi ve zaman yönetimi arasında yakın bir ilişki vardır. Zaman yönetiminin iyi olduğu bir sınıfta, sınıf yönetimi sorunu azdır. Ya da diğer açıdan bakılacak olursa, sınıf yönetiminin iyi olduğu bir sınıfta öğretime ayrılan süre daha uzundur (Erden, 2008). Öğrenci ders içi durumlarla ne kadar çok ilgilenirse, öğrenme o kadar fazla, olumsuz davranış ortaya koyma ihtimali o kadar az olur (Erden, 2008). Zamanın iyi yönetilmesi disiplin sorunlarını ortadan kaldırır (Özkılıç, 2003). Sınıfta zamanı etkili kullanmanın en temel koşulu, öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi ve ders planı yapmış olmasıdır (Demirel, 1999). Bunun yanında sınıf içi kuralların belirlenmiş olması ve derste kullanılacak olan araç gereçlerin hazırlanması zaman yönetimine etki etmektedir. Öğretmenin sınıftaki akademik öğrenme zamanı ne kadar yüksekse başarısı da o kadar fazla olacaktır (Erkılıç, 2005). Zamanın önemini daha iyi idrak etmek için zamanın özellikleri incelendiğinde; zamanın tasarruf edilemeyen, kiralanamayan, artırılmayan, geri döndürülemeyen ve sadece kullanılan bir şey olduğu görülmektedir (Karlı, 2005).

Zaman, öğretmen tarafından hazırlanacak olan planın önemli bir parçasıdır. Aktiviteler ne kadar iyi planlansa da zaman hesaplaması iyi yapılmazsa problemlerin ortaya çıkması çok yüksek olasılıktır. Bu noktada, zamanı iyi kullanmak için dikkat edilmesi gerekenlere bakıldığında; hedefler açık olmalı, ayrıntılı ders planı yapılmalı, aktiviteler öğrenci özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalı, ders öncesi araç-gereç hazırlanmalı, öğretmen derse zamanında ve hazırlıklı başlamalı, sınıf kurallarına uyulmalı, öğrencilerin aktif olacakları etkinlikler kullanılmalı ve zamanın boşa geçmesine sebep olacak davranışlar önlenmeli denilebilir (Ekici, 2002). Ayrıca öğretmenler sorunlar karşısında direnç göstermek yerine sorunları öğrencilerle çözme yolunu seçerek zamandan tasarruf edebilirler (McEvan, 2000). Netice itibari

ile zaman yönetimi sınıf yönetiminde önemli bir yere sahiptir. Bir öğretmenin sadece sınıf yönetimi becerilerine sahip olması bir anlam taşımamaktadır, başarıya ulaşmak için zamanı iyi kullanmalıdır (Akın, 2006).

Öğretmenliği diğer meslek gruplarından ayıran en büyük fark, mesai saatlerinin dışında yapılması gereken işler olmasıdır. Öğretmenin ders için yapacağı hazırlık, ders esnasında kullanacağı zamanı planlamasını ve etkili kullanmasını sağlar. Fakat birçok öğretmen bunu bir yük olarak görmekte ve derslere hazırlıksız girmektedir. Bu durum sadece zamanın kötü yönetilmesine değil aynı zamanda ne yapacağı konusunda emin olmayan öğretmenin yaşadığı stresi öğrencilere yansıtarak dersin olumsuz bir atmosferde işlenmesine neden olmaktadır.

2.5.4.4. İletişim

Dilimize Fransızcadan gelen, “communication” kelimesinden türeyen iletişim kelimesinin kökeni “communis” olarak kabul edilmektedir. Kelime kökeninin anlamı ise, bir topluluğa ya da obje grubuna ait olan veya işbirliği ile yapılan demektir. Bu tanımdan yola çıkarak iletişim kelimesinin içinde etkileşim anlamı barındırdığı söylenebilir (Zıllıoğlu, 1993). Eren (2004) iletişimi, kişilerin sahip oldukları bilgi, duygu ve düşüncelerin başka bir kişiye aktarım süreci olarak tanımlamıştır. Oskay (1999) ise iletişimi, aynı ortamdaki durum ve olgularla ilgili birbirini haberdar eden, bununla bağlantılı olarak bilgi aktarımı yapan, durumlar karşısında benzer duygulara sahip olup bunu paylaşan kişilerin duygu, düşünce, tutum ve davranış bağlamındaki ifadeleri olarak tanımlamıştır. İletişimde uygun yöntemler kullanılarak hedefe gönderilen mesajlar ve aynı şekilde sağlanan geri dönütler vardır. Eğitimde, bilgi kaynağı denildiğinde öğretmen, ileti denildiğinde işlenecek olan konu, yöntem denildiğinde sınıf ortamında kullanılan yöntem ve teknikler ve amaç denildiğinde alıcı yani öğrenci akla gelmektedir (Akın, 2006).

İletişim sürecinde kaynak konumundaki öğretmenden ya da alıcı konumundaki öğrenciden kaynaklı sorunlar yaşanabilir. İletişimin istenilen düzeyde olabilmesi için sorunların nereden kaynaklandığının bilinmesi önemlidir. Öğretmenden kaynaklanan sorunlara bakıldığında; öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmaması, anlaşılır bir dil kullanmaması, derse hazırlıksız gelmesi, konuşma hızını yanlış ayarlaması, beden dilini kullanamaması, ses tonunu ayarlayamaması, öğrencileri önemsememesi, hitap

ettiği öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaması, farklı konulara yönelmesi, öğrenci isteklerini dikkate almaması, ifadesinin yetersiz ve yanlış olması, sıkıcı bir konuşma dili kullanarak gereksiz cümleler kurması şeklindedir. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar, öğrencilerin yorumlarda bulunmaları, önyargılarının bulunması, seçici olmaları, dersi etkin dinleyip derse aktif katılım sağlamamaları şeklindedir (Altıntaş, 2003).

Sınıf içinde iletişimin kötü ya da eksik olması eğitimin kalitesini düşürür. “Etkili Öğretmenlik Eğitimi” adlı kitabında Thomas Gordon, öğretmenin yaptığı hataları şu şekilde ifade etmiştir; direktif vermek, ikaz etmek, etik konulardan bahsetmek, nasihat etmek, söylevlerde bulunmak, isim takmak, yorumlarda bulunmak, güven sağlamamak, sözünde durmamak, vb. şeklinde tanımlamıştır. Bu sorunların öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi aksatacağını ya da tamamen ortadan kaldıracacağını savunur. Bir öğretmenin öğrenciye karşı bu tarz davranışlar sergilemesinin öğrenci üzerinde kendisiyle ilgili olumsuz yargılar vermesine neden olacağını savunmuştur (Gordon, 1993).

Sınıf içi iletişimin büyük bölümünün bilgi paylaşımı olduğu görülmektedir. Bilgi paylaşımı kişiler arası iletişimle olur. Kişiler arası iletişim ne kadar iyi olursa, eğitim çevresi de o kadar iyi olur. Hassasiyet, saygı, anlayış ve öğretmen sempatisinin öğrenmede önemli olduğu kabul görmektedir. Olumsuz bir söz, soru ya da mimiğin, öğrencide olumsuz beklentiler oluşmasına neden olduğu bilinmektedir (Yılman, 2006). Akran ilişkilerinin iyi olduğu bir sınıf ortamında iletişim kanallarının sağlıklı olduğundan bahsetmek mümkündür (Celep, 2002). Öğretmenin öğrencilerine isimleriyle hitap etmesi ve nazik olması iletişim kanallarını açmaktadır (Underwood, 1987). Ayrıca sınıfta herhangi bir sorun oluştuğunda çözmeye yönelik adımlar atılmalıdır (Bridge, 2004).

Etkili bir sınıf yönetimi için, sınıfta kullanılan iletişim kanallarının açık olması gereklidir. Verilen mesajların doğru olarak anlaşılması büyük önem taşımaktadır, bu noktada öğretmen ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin öğrencilerle iyi bir iletişim ağı kurması ve bir güven ortamı oluşturması, iletişimden doğacak sorunların ortadan kalkmasını sağlayacaktır. İyi iletişim kurmanın ön şartı öğretmenin öğrencilere karşı ön yargılarından sıyrılmasını ve öğrencilere arkadaşça yaklaşmasını

gerektirmektedir. Sağlıklı bir iletişimde öğretmen jest ve mimikleri öneme sahiptir (Erden, 2008).

Öğretmenin öğrencisini eleştirirken sen dili kullanması aradaki iletişimin yara almasına sebep olabilir. Öğretmenin sen dili yerine ben dili kullanması öğretmenin kendi duygularını ifade etmesi anlamına gelir, bu da öğrencinin benlik saygısının zedelenmesine engel olur. Sonuç olarak öğrenci benliğiyle ilgili olumsuz bir eleştiriyi karşı karşıya kalmadığından iletişim ağı zarar görmemiş olur (İpşir, 2002). Sonuç olarak etkili bir iletişim ağının kurulabilmesi için, öğretmenler sınıfta işbirliği temelli bir ortam oluşturmalı ve dersleri öğrencilerle etkileşim kurarak işlemelidirler. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için kendilerine güven duymalarını sağlamalı ve sahip oldukları uzmanlığı kullanarak etkili bir sınıf yönetimi sergilemelidirler (Tatar, 2009).

2.5.4.5. Davranış Yönetimi

Bireylerin davranışları, içinde buldukları toplumdan etkilenir. Bunun sonucu olarak da bireyler yaşadıkları topluma uyumlu davranışlar sergilemeye başlar (Aydın, 2000). Davranış; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Öğretmen sınıf içinde öğrencilerin sadece psikomotor davranışlarını görür ve öğrencileri bu davranışlarına göre değerlendirir (Bacanlı, 1999). Öğretmenlerin davranış yönetiminde başarı sağlamaları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalarına bağlıdır. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını tahmin ederek, dikkatlerini başka tarafa kaydırma, yedekleme ve sınırlandırma gibi teknikleri uygulamalıdır (Özyürek, 1996).

Sınıftaki öğrenme ortamının aksamasına neden olabilecek bilerek ya da bilmeden yapılan sorunlu davranışları yönetmek için öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olması ve bunları uygulaması gerekmektedir. Öğretmen sorun olan davranışları açıkça ifade etmelidir, fakat bunu yaparken diğer öğrencilerin çalışma ortamını bozmamalıdır. Öğretmen sorunları güdüleme yöntemi ile çözmeye çalışmalıdır. Sorunlu davranışa müdahale zamanında olmalıdır (Celep, 2002).

Bir davranışa iyi ya da kötü diyebilmek için bazı kriterler vardır. Bir davranış olumsuz olarak nitelemek için; o davranışın dersin gidişatını engellemesi, diğer öğrencileri rahatsız etmesi, sınıftaki araç-gereçlere zarar vermesi ve diğer

öğrencilerle iyi ilişkiler kurmayı engellemesi gereklidir (Kaya, 2003). Sınıfta sağlıklı iletişim ağları ile oluşturulmuş olumlu sınıf ortamı bir ya da birkaç öğrenci tarafından ortaya koyulan olumsuz davranışlarla bozulabilir. Öğretmen bu tür durumlarda engelleyici ve sorunları ortadan kaldıran kişi olmalıdır. Bu davranışların süreklilik kazanması durumunda ise çeşitli önlemler alınmalıdır (Erden, 2008). Örneğin; öğrencilere hem ailede hem okulda davranış kuralları koyarken bu konudaki yeteneklerini kullanma fırsatı verilmelidir (Gordon, 2000). Evdeki ve okuldaki kurallar da birbirleriyle paralel olmadıkça istenilen sonuç alınamayacaktır (MacKenzie, 1996). Ayrıca kurallar koyulurken sınırlar koyulmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler öğretmenlere saygı göstermezler (Canter ve Canter, 1993). Sınıf ortamında kurallar iyi bir şekilde oluşturulduğu zaman sorunların oluşması büyük oranda önlenir (Waters, 1996). Sınıf içindeki kurallar öğrenciler arasında çalışma koordinasyonu yapmaktan kalem açmaya kadar birçok konuyu kapsayabilir (Burden, 1995). Esasen davranıştaki asıl disiplin kişilerin kendinde başlar. Bu nedenle yapılan kurallara öncelikle öğrencilerin inanmasını sağlamak gerekir (Navaro, 2001).

Bütün bunların yanında sınıf içinde davranış sorunlarına sebep olabilecek başka nedenler de vardır. Bunlar arasında; öğretmenin ders işleme yöntemi, kullandığı teknikler, disiplin anlayışı, öğretmenin teknolojiye olan uyumu, belirlenen sınıf kurallarına uyma noktasındaki tutarlılıklar vardır. Öğrenci ihtiyaçları dikkate alınmadan işlenen bir derste davranış sorunlarının görülme olasılığı oldukça fazladır (Yılman, 2006, 106). Külahoğlu (2003) ise olumsuz davranışların öğrenci psikolojisi açısından değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Öğrencilerin dikkat çekme, gücünü gösterme, intikam duygusu ve eksikliklerinden kaynaklı olarak olumsuz davranışlar sergileyebildiklerini ifade etmiştir.

Sınıfta oluşan davranış bozukluğunu gidermek için öğretmen öncelikle davranışın niteliğini tespit etmeli ve ona göre bir tavır sergilemelidir. Sorunu ortadan kaldırma yolunda atılacak adımlar incelendiğinde; sınıftaki diğer öğrenciler tarafından fark edilmeyen sorunlara sözel olmayan bir şekilde, örneğin beden dili kullanarak tepki gösterilmelidir. Bunların yeterli olmadığı yerde ise, sözel uyarılarda bulunulmalıdır. Buna örnek olarak olumlu davranışın pekiştirilmesi verilebilir (Öztürk, 2002). Sınıftaki öğrencilerin yaş gruplarına bakmaksızın, her yaş grubunda, sınıf yönetiminde kontrolü sağlamak için kurallar koyulmalıdır (Fontana, 1994).

Sınıflar kalabalık ortamlardır. Kalabalık ortamlarda düzeni sağlamak için kurallara ihtiyaç vardır. Sorun yaratan davranışları ortadan kaldırma noktasında öğretmenlerin en büyük dayanağı sınıf kurallarıdır. Kuralların istenilen şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerle birlikte oluşturulması gerekmektedir (Sarıtış, 2000). Bu bağlamda eğitimde disipline bakıldığında, öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemeleri beklenir. Olumlu davranış sergilediklerinde ödüllendirilirler, aksi durumda, cezalandırılırlar. Özdenetim, kişilik edinme, toplumun bir parçası olma, bir gruba dâhil olma, değer verme, yansız olma, sorumluluk sahibi olma ve güven sergileme de disiplin kapsamına girmektedir. Öğretmenlerin görevleri öğrencileri kontrol etmek değil, öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerini sağlamaktır (Sarıtış, 2003).

Sınıf içinde sorunlu davranışların oluşmasına neden olan sınıf dışından kaynaklı bazı nedenler vardır. Bunlar arasında aile, çevre ve okul sayılabilir (Akın, 2006). İnsanlar çoğunlukla içinde yaşadıkları toplumun normlarına farkında olmadan uyarlar (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995). Öğrenciler ilk toplumsal kuralları ailede öğrenmektedir. Öğrencinin nasıl bir aileden geldiğini dikkate almayan bir öğretmenin öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması oldukça zordur. Ayrıca öğrencinin çevresinde bulunan arkadaş profili ya da okulun yapısı öğrenci üzerinde etkiye sahip olan etmenlerdir (Akın, 2006). Sonuç itibarıyla, öğretmenin iyi bir davranış yönetimi ortaya koyabilmesi için davranışı tanıması, nedenlerini öğrenmesi, kurallar koyup, bunları uygulaması gereklidir. İyi bir sınıf yönetimi için öğretmenin davranış yönetimi becerisinin de iyi olması gereklidir (Akın, 2006).

2.6. Sınıf Yönetimi Becerileri

Bursalıoğlu (2002) Musgrave'in söylediklerine yer vererek, öğretmenliğin bir iş grubu olarak kabul edilmesi için devletin öğretmenlik mesleğine yetiştirme ve çalışma ölçüleri getirmesi gerektiğini dile getirmiştir. Meslek elemanı yetiştirilmesi konusunda üzerinde en fazla kafa yorulan, araştırma yapılan meslek öğretmenliktir (Ataünal, 2003). Öğretmenlerin öğrenci başarısındaki rolleri dikkate alındığında, okuldaki diğer tüm yöneticilerden daha çok yönetim bilgilerine sahip olmaları ve bunu sergilemeleri gerekmektedir (Glasser, 1999). Bu bağlamda sınıf yönetiminin kapsamına bakıldığında, öğretim için gerekli olan aktivitelerden istenilen sonucun alınması için gerekli düzenlemelerin yapılması denilebilir (Erden, 2001).

Beceri, kişinin sahip olduğu eylem ve bilginin kabiliyete dönüştürülmesidir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2008). Sınıf yönetimi becerisi ise, içinde öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliliklerini, kişilik özelliklerini, sınıfın sahip olduğu fiziksel özellikleri ve yöntem ve teknik vasıflarını barındırır. Öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışlar sınıf yönetimi becerilerinin alt yapısını oluşturur (Küçükahmet, 2009). İyi bir eğitimci olmak ve akabinde sınıf yönetimi becerisi sergilemek için doğuştan sahip olunması gereken bazı yeteneklerin yanı sıra, kişilerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve eksik kaldıkları noktalarda takviye yapmaları gerektiği bilinmektedir (Özsoy, 2003). Sınıf yönetimi bilgi ve becerisi iyi olan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve materyallerini de iyi kullandıkları ve öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişiklikler yapabildikleri gözlemlenmektedir (Okutan, 2008). Baloğlu (2001) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini alan hakimiyeti, amaçlı davranışlar, sınıf içi liderlik, plan yapma, iletişim kurma, zaman, aktivite ve davranış yönetimi olarak boyutlandırmıştır.

Öğretmenler öğrencilerin sergilemelerini istedikleri davranışları belirlemede önemli bir role sahiptirler. Etkili sınıf davranış becerisinin kazanılması oldukça güçtür. Kimi öğretmenler zor öğrencilerle bile az sorun yaşarken, kimi öğretmenler en kolay öğrencilerle başa çıkmada bile sorun yaşarlar. Ancak her iki öğretmen modelinde de sorunların tamamen çözüldüğünden bahsetmek imkânsızdır. Sınıf yönetimi sürekli gelişim gösteren bir beceridir, çünkü kusursuz öğretmen yoktur (Cheesman ve Watts, 1986). Öğretmen adaylarına farklı öğrenme ortamlarını yönetme becerisi kazandırmak için, onları üç alanda eğitmek gereklidir. Öncelikli olarak adaylar hem kendileri hem öğrencileri ile ilgili bilgi sahibi olmalıdırlar. İkinci olarak, kendi alanlarında uzman kişiler olmalıdırlar. Son olarak da, eğitim konusunda yapılmış olan çalışmalara ve teorik bilgilere sahip olmalıdırlar (Parkay, 2004).

Sınıftaki öğrenmenin kalıcılığı öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine bağlıdır (Başar, 1999). Öğretmenler sınıfın kontrolünü sağlamak için, öğretim faaliyetlerine harcanacak zamandan çalmaktadırlar. Öğretmenlerin, mesleğe başlamadan hizmet içi eğitimden geçirilmelerine rağmen, öğretim ve sınıf yönetimi becerileri konusunda yetersiz kaldıkları gözlemlenmektedir (Celep, 2002). Diğer becerileri iyi seviyede olduğu halde birçok öğretmen sınıf yönetimi becerisi yetersiz olduğu için meslekten ayrılmak durumunda kalmaktadır (Phelps, 1991). Sınıf yönetimi becerileri farklı

değişkenlere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Ortaokulda gerekli olacak yeterliklerle ilkokulda gerekli olacak yeterlikler arasında fark vardır (Bear, 1999; Emmer, Evertson ve Worsham, 2003; Emmer ve Gerwels, 2006). Örneğin saldırganlık ve anti sosyal davranış oranları, ortaokulda daha yüksekken, ilkokulda öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki meydan okumalar daha az ve daha yumuşaktır. Ayrıca ortaokul öğrencilerindeki bilişsel ve örgütsel talepler daha fazladır (Emmer ve diğerleri, 2003; Emmer ve Gerwels, 2006; Pomeroy, 1999; Weinstein, 2007).

Etkili okul olarak kabul gören okullarda yapılan araştırmalar neticesinde öğretmenlerin sahip oldukları becerilerden ön plana çıkanlar şu şekildedir: Öğretmenlerin oluşturdukları düzenli sınıf, ödev vermeleri ve takibini yapmaları, öğrencilerle iyi iletişim kurmaları, ders amacından sapmamaları ve diğer öğretmenlerle yardımlaşmaları şeklindedir (Celep, 2002). Bu becerileri sınıf yönetimi becerileri ile uyuşturmaktadır (Akın, 2006). Öğretmen sınıftaki birçok etken arasında eşgüdüm sağlamak durumundadır. Bu etkenler arasında, öğrenci, öğretmen, plan, program, süreç, yöntem ve teknikler, eğitim teknolojisi ve zaman sayılabilir. Bu nedenle öğretmen etkili bir sınıf yönetimi sergilemek durumundadır (Sarıtaş, 2003). Öğrenciler öğretmenlerini sadece sınıf içinde değil sınıf dışında gözlemledikleri için, öğretmenleri sadece sınıf yönetimi becerilerine göre değil, kişilik özelliklerine göre değerlendirmektedirler. Bu gerçekten yola çıkarak öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Akın, 2006). Erdoğan (2003), öğretmenlerin sahip olması gereken hem özelliklerden hem de niteliklerden bahsetmiştir. Özellikler arasında, aydın olma, kişilik özellikleri ve sosyal özellikler varken; nitelikler arasında ise, bilgi, deneyim sahibi olma, sağlıklı, ahlaklı olma ve insani ve teorik açılarından yetenekli olma vardır.

2.7. Sınıf Yönetimi Becerileri ile Performans Arasındaki İlişki

Sınıf yönetimi becerisi, içinde öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliliklerini, kişilik özelliklerini, sınıfın sahip olduğu fiziksel özellikleri ve yöntem ve teknik vasıflarını barındırır (Küçükahmet, 2009). Performans ise, kişi ya da kişiler tarafından yapılan bir işin, örgütün amacını ne düzeyde gerçekleştirebildiğidir (Akal, 1992). Sınıf yönetimi becerisinde olduğu gibi performansın tanımında da kişilik

özelliklerinden bahsetmek mümkündür. Bu tanımlamaya göre performans, kişiyi oluşturan özelliklerle kurum arasında oluşan etkileşimdir (Açıkalin, 1999).

Sınıf yönetimi becerisinin ve performansın tanımlarına bakıldığında, öğretmenlerin kabiliyetlerinin ve karakteristik özelliklerinin ortaya koydukları ve koyacakları performans üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu ve olacağını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan müfredattaki eğitim öğretim hedeflerine belirlenen sürede ulaşmaktır. Hedeflere ulaşma noktasında ise öğretmenlerin performansları belirleyici olmaktadır. Öğretmenler de performanslarını becerileri ölçüsünde kullanacaklardır. Sınıf yönetimi bilgi ve becerisi iyi düzeyde olan öğretmenlerin yüksek performans ortaya koydukları kabul edilmektedir.

Sınıf yönetiminin geliştirilmesi gerektiği fikrinden yola çıkılırsa (Cheesman ve Watts, 1986), sürekli gelişim gösteren performansla aralarında bu bağlamda bir benzerlik olduğundan bahsedilebilir. Dolayısıyla da hem sınıf yönetimi becerisini hem de performansı etkileyen etmenleri araştırıp birbirleri ile kesiştikleri noktaları bulmak her iki değişkende gelişme sağlamak açısından önem arz etmektedir. Bir öğretmenin sınıf yönetimi becerisi ne kadar yeterli ise, sınıf içinde öğrenmenin kalıcılığı da o kadar uzun olacaktır (Başar, 1999). Sınıf yönetimi becerisinin bu özelliği doğrudan olarak performansla ilgilidir. Beceri düzeyi iyi olan öğretmen kalıcı öğrenme sağlar ve sınıf performansını dolayısıyla kendi performansını artırır. Sınıf yönetimi becerisi yeterli olmayan öğretmenler performansları düştüğü için mesleklerini bırakmak durumunda kalmaktadırlar (Phelps, 1991).

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yurtiçi Araştırmalar

Çelik (2006) tarafından “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 497 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Baloğlu (1998) ve Ağaoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları orta düzeyde çıkmıştır. Etkinlik yönetimi

öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyut olurken, zaman yönetimi kendilerini en az yeterli gördükleri boyut olmuştur. Kadın öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri daha yüksek çıkmıştır. Araştırma önerisi olarak, benzer araştırma farklı illerde, farklı okullarda, nitel ya da nicel olarak yapılabilir, araştırma boyutları çeşitlendirilebilir, öğretmenlerin bilgi, deneyim ve önerilerini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir, sonuçlarda ortaya çıkan farklılıkların sebepleri araştırılabilir ve benzer araştırma yöneticiler, denetçiler arasında da yapılabilir denmiştir.

Akın (2006) tarafından “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 140 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delson (1982) tarafından geliştirilen ve Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve Gençler (2002) tarafından geliştirilen “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ve iş doyumunu beklentilerinin genel anlamda iyi olduğu sonucuna varılmıştır. İş doyumunu gerçekleştirme seviyeleri orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumunu arasında düşük seviyede pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerilerinin branşlara, mezun olunan okullara, öğretim kademelerine ve kıdeme göre değiştiği saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin okul müdürlerinin yönetim şekillerine göre de farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma önerisinde şu ifadeler yer verilmiştir. Eğitim fakültelerindeki sınıf yönetimi dersleri gözden geçirilmelidir. Öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak için çalışmalar yapılabilir. İş doyumlarını artırmak için sınıf yönetimi becerilerini artırmak adına çalışmalar yapılabilir. İş doyumunu ölçeklerinde sınıf yönetimi becerilerine de yer verilmelidir.

İlgar (2007) tarafından “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 766 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi becerileri ile çalışılan okul, yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki deneyim, branş, en son mezun olunan okul, sınıf yönetimi ile ilgili alınan bir seminer ya da kurs, okunan bir kitap, okulda uygulanan tekli ya da ikili öğretim ve sınıf mevcudu gibi

değişkenlerle arasında ilişki bulunmuştur. Araştırma önerisi olarak, öğretmenlere teorik olarak verilen sınıf yönetimi becerilerinin pratik olarak da verilmesi gerekliliği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için araştırmalar yapılmalı ve kişisel gelişim programları hazırlanmalıdır ve sınıf yönetimi ve formasyon dersleri uzman kişilerce verilmelidir denmiştir.

Soltay (2007) tarafından “İngilizce Öğretmenliği Son Sınıf Stajını Yapan Öğretmen Adaylarının, Az Deneyimli ve Deneyimli İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Karar Verme Becerileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 12 öğretmen ve 6 aday öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, görüşme, envanter ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 3 aday öğretmen ve 4 az deneyimli öğretmen sınıf yönetimini öğrencilerin öğretmenden ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak bir atmosfer kurmak ya da korumak olarak tanımlamışlardır. 3 deneyimli ve 2 az deneyimli öğretmen ise, öğretmenin ihtiyacı olan bir dizi kurallar olarak tanımlamışlardır. 2 deneyimli ve 2 az deneyimli öğretmen ise sınıf yönetimini disiplin sorunu olmayan bir atmosfer yaratmak olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin % 67’si kendilerinin sınıf yönetiminde etkili olduklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin % 42’si de kendilerini öğrencileriyle sağlıklı ilişkiler kurmada etkili gördüklerini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerse kendilerinin sınıf yönetiminde etkisiz kaldıklarını söylemişlerdir. Araştırma önerisi olarak, aday öğretmenlerin neden kendilerini sınıf yönetiminde etkisiz gördükleri araştırılabilir. Az deneyimli öğretmenlerin değerlerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür, bunun nedeni araştırılabilir. Derslerde sadece ses kaydı değil aynı zamanda video kayıt da yapılabilir. Son olarak da katılımcılar birden fazla gözlenmelidir.

Akın ve Koçak (2007) tarafından “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 140 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Delson (1982) tarafından geliştirilen Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği* ve Gençer (2002) tarafından geliştirilen *İş Doyumu Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaklaşık % 26’sının “çok iyi”, % 36’sının da “iyi” düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumlarına bakıldığında ise, yaklaşık

% 19’u “çok yüksek”, % 27’si “yüksek”, % 29’u “orta”, % 17’si “düşük” ve % 6’sı “çok düşük” olarak gözlenmiştir. Sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumunu arasında düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma önerisi olarak, öğretmenlere verilen sınıf yönetimi konularındaki yapılacak olan çalışmalara daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenmiş ve sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumunu arasındaki ilişki düşük düzeyde de olsa sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar yapılabilir denmiştir.

Komitoğlu (2009) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 284 devlet okulunda çalışan sınıf öğretmeni ve 41 özel ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Korkmaz (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve Savran (1993) tarafından geliştirilen “Sıfat Tarama Listesi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında, “öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme, sınıf yönetiminde zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri” boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin deneyimlerinin arttıkça sınıfta problem oluşmadan engellenmesi konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür. Kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. “Öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme” konularına bakıldığında özel ilköğretim okulları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerde “şefkat, değişiklik, ilgi, kendini suçlama, uyarılık, kadınsı” kişilik özelliklerinin daha baskın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma önerisi olarak, çalışma grubunun daha geniş alınması gerektiği söylenebilir, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimler verilebilir, ve deneyimli öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmenlerle deneyimlerini paylaşmaları sağlanabilir denmiştir.

Aksu (2009) tarafından “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 173 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve diğerleri (2006) tarafından Türkçe’ye

uyarlanan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve Burç (2007) ve Erdoğan (2001) tarafından hazırlanan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen yeterliklerinin yaşa göre değiştiği görülmüştür. En yüksek puanın 39-46 yaş grubuna ait olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin yeterliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdeme göre öğretmen yeterliğine bakıldığında 14-22 yıl arasında olanların puanı en yüksek çıkmıştır. Sınıf yönetimi beceri düzeylerine göre öğretmen yeterliklerinde farklılaşma bulunmuştur. Araştırma önerisi olarak, özel ve devlet okulları ya da farklı kademelerdeki öğretmenler karşılaştırılabilir, genel olarak yeterlik ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma yapılabilir ve yeterlik ile doyum ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakılabilir denmiştir.

Korkut (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırma örneğini, 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tachannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve Delson (1982) tarafından geliştirilen Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları “oldukça yüksek” bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” algılarının “çok iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ilişki düzeyinin en yüksek olduğu boyut “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” olarak ortaya konmuştur. Araştırma önerisi olarak, öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişkinin yüksek çıkmasının sebepleri araştırılabilir, araştırma farklı branşlardaki öğretmenlere uygulanabilir, benzer araştırma farklı ölçekler kullanılarak yapılabilir ve nicel yöntemlerden yararlanılabilir denmiştir.

Kayıkçı (2009) tarafından “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğrencilerin Disiplin Davranışları Üzerine Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneğini, 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri” ve “Öğrencilerin

Disiplin Davranışı” anketleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarından olan “öğretmen-öğrenci bağı ve iletişimi”, “öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını tanıma”, “motivasyon ve öğretim sürecinin uygulaması”, “sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanması” ve “sınıf çevresinin ve fiziksel yapının düzenlenmesi” ve öğrenci disiplin davranışlarının bütün boyutları arasında önemli ve negatif bir ilişki gözlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarından “istenmeyen davranışların yönetilmesi” ve öğrencilerin disiplin davranışı boyutu olan “disiplin kurallarının şiddetine yönelik” arasında olumlu ve önemli bir ilişki vardır. Araştırma önerisi olarak, öğretmenler hem ileride hem geride olan, hem kolay hem zor öğrenen ve hem engelli olan hem de olmayan öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi gerektiği söylenmiştir. Başka bir deyişle öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre sınıfı idare etmelidirler denmiştir.

Yılmaz (2009) tarafından “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Hakkındaki Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Tarzları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 200 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ekici (2004) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Profil Ölçeği” ve Willower, Eidell ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen “Öğrenci Kontrol İdeoloji Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin çoğunun otoriter sınıf yönetimi tarzını benimsedikleri görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin, gözetimli kontrol ideolojisine daha yakın oldukları görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi tarzları arasında önemli bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Öğrenci kontrol ideolojileri ile otoriter sınıf yönetimi tarzları arasında ılımlı bir bağ olduğu ortaya konmuştur. Boşvermecî sınıf yönetimi tarzı ile öğrenci kontrol ideolojisi arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur.

Kaya ve Dönmez (2009) tarafından ““Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını” Uygulayan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Bir Değerlendirmesi ” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, ilkokulda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı yaklaşımın uygun metot ve teknikler gerektirdiği görülmüştür. Öğretim sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmayı gerektirdiği ortaya çıkarılmıştır. Öğrenmenin

sorgulayarak gerçekleşeceği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin önemleri performansları paralelinde ev ödevlerine göre belirlenmelidir.

Kaya ve Dönmez (2010) tarafından “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını” Uygulayan ve Uygulamayan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Kıyaslaması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, ilkokulda çalışan öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını” kullanan öğretmenlerin çalışmada belirtilen boyutlara uygun olarak derslerindeki etkinliklerde başarı sağladıkları görülmüştür. “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımını” kullanan branş öğretmenleri sınıfta tüm boyutları dikkate aldıklarını iddia etseler de, öğrencilerinin bu konuda öğretmenleriyle hemfikir olmadıkları görülmüştür. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” kullanılan sınıflardaki öğrenci ve öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın tüm boyutlarının uygulandığını ileri sürmüşlerdir.

Babaoğlu ve Korkut (2010) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 401 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve Delson (1982) tarafından geliştirilen ve Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “oldukça yüksek” çıktığı görülmüştür. Sınıf yönetiminde ise, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ve “öğretmen öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutlarının “çok iyi” düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Araştırma önerisi olarak, benzer araştırmaların farklı branşlarla ya da farklı illerde ve benzer bir çalışmanın nitel yöntemler kullanılarak yapılabileceği söylenmiştir.

Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delson (1982) tarafından geliştirilen ve Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi

becerileri algılarının, deneyimlerine ve okullarının buldukları yere göre değiştiği ortaya konmuştur. İl merkezinde çalışan öğretmenlerin daha yüksek sınıf yönetimi becerisi algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma önerisi olarak, sınıf yönetimi becerisi algılarına etki eden durumlar ve çevresel faktörler araştırılabilir, benzer çalışma branşlara, farklı illerde ya da nitel araştırma yapılarak uygulanabilir ve deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimlerini mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmaları sağlanabilir denmiştir.

Durđun (2010) tarafından “Sınıfta Kaynaştırma ğrencisi Bulunan Sınıf ğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 148 sınıf ğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 51 yaş ve üstü kaynaştırma ğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini daha çok kabul ettikleri görölmüştür. 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de sınıf yönetimi becerilerini daha çok benimsedikleri sonucu ortaya konmuştur. Araştırma önerisi olarak, sınıf yönetimi becerileri yüksek çıkan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılabilir, öğretmenlerin daha donanımlı bir duruma getirilmeleri sağlanmalıdır, eğitim ihtiyaçları doğru tercih edilmelidir ve okullardaki araç-gereç eksiklikleri giderilmelidir denmiştir.

Bağcı (2010) tarafından “İlköğretim Okullarında alışan ğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa ıkma Davranışları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 229 ğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delson (1982) tarafından geliştirilen Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” ve Scheier ve Weintraub (1989) tarafından geliştirilen “Başa ıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek çıktığı görölmüştür. Başa ıkma tutumlarını değerlendirmede yeniden yorumlama ve gelişme alt boyutlarında branş ğretmenlerinin ve okul imkanlarını düşük bulan öğretmenlerin değerleri daha yüksek çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile başa çıkma tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma önerisi olarak, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları ve başa çıkma

davranışlarında branş öğretmenlerinin değerleri daha yüksek çıktığı için sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenleriyle etkileşime geçmeleri sağlanmalıdır denmiştir.

Tunca (2010) tarafından “Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 242 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen “Duygusal Zeka Ölçeği” ve Lütfü İlgar (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin “iyimserlik / ruh halini düzenleme” düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. “Duygulardan faydalanma / duygu ifadesinin” ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi becerilerinin ise son derece yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma önerisi olarak, araştırma sonucunda elde edilen verilerin genellenebilmesi için daha fazla ve kapsamlı araştırmaların yapılması gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Akkaya (2011) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 302 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Mizah Tarzları Ölçeği” ve Denkdemir (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Mizah tarzları ile cinsiyet ve medeni durum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzları kadın öğretmenlere oranla oldukça yüksek bulunmuştur. Mizah duygusundan yoksun olan öğretmenlerin düzeni sağlamak adına korkutmaya ya da cezaya başvurma eğilimlerinin daha fazla olabileceği söylenmiştir.

İlhan (2011) tarafından “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 34 ilköğretim

okulundaki tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerisi Anketi” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kıdem, hem öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin, hem de sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Araştırma önerisinde şunlar söylenmiştir. Eğitim fakültelerinde öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde kullanmalarını özendirici önlemler alınabilir. Gelişen teknolojinin takibinin yapılabilmesi için hizmet içi eğitimler verilebilir. Sınıf yönetimi ile ilgili seminerler verilerek öğretmenlerin yetkinliği artırılabilir. Okullar yeterli teknoloji ile donatılırsa öğretmenlerin de bilgilerini kullanma olanakları sağlanmış olur. Benzer bir araştırma branş öğretmenleriyle yapılabilir.

Nur (2012) tarafından “Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneğini, 102 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen Hoy ve Clover (2007) tarafından yenilenen Yalçınkaya Akyüz (2000) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi” ve Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma örneğinde yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeterli seviyede sınıf yönetimi becerisi algılarına sahip oldukları bilgisi elde edilmiştir. Örgüt iklimi alt boyutlarından olan “destekleme”, “mesleki dayanışma” ve “samimi” boyutlarının sınıf yönetimi becerileri ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma önerisi olarak şunlar yapılmıştır. Okul öncesi yöneticilerine özellikle örgüt iklimi ile ilgili olarak hizmet içi eğitimler verilmelidir. Yöneticiler örgüt iklimi konusunda bilgi sahibi olmalı ve bunu geliştirici önlemler almalıdırlar. Amaçları gerçekleştirmek için yönetici ve öğretmenler birlikte çalışmalıdırlar. Okulla ilgili kararlar alırken yöneticiler öğretmenlerin de görüşlerini almalıdırlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimler verilmelidir.

2.8.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yurtdışı Araştırmaları

Rusinko (2002) tarafından “Öğretmen İçin Sınıf Davranış Yönetim Stratejileri Bilgisayar Temelli Eğitimin Ön Analizi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 9 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, 9 katılımcının da sınıf davranış yönetimi stratejileri konusundaki bilgilerini artırdıkları gözlemlenmiştir. Bu anlamda da bilgisayar temelli eğitimin yararlı olduğu görülmüştür.

Opdenakker ve Damme (2006) tarafından “Sınıf Uygulamasını Etkili Bir Şekilde Artırma Etkenleri Olarak Öğretmen Özellikleri ve Öğretim Stilleri ” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, ortaöğretim ikinci sınıftaki 132 matematik sınıfında çalışan 78 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitimi ve sertifika seviyesi konusunda, neredeyse tüm öğretmenlerin aynı seviyede öğretmen eğitimi ve sertifikasına sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler yükseköğretimde üç yıllık bir eğitim programı almışlar ve matematik öğretmeye yetkili olmuşlardır. İş tatmini ve sınıf yönetimi becerileri arasında olumlu yönde küçük bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca iş tatmini, sınıf yönetimi becerileri ve öğrenci merkezli öğretim stillerinin neredeyse tamamının öğretmen ilişkili olduğu görülmüştür.

Rockey (2008) tarafından “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri ile ilgili Gözlemsel Bir Çalışma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 70 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan 57 öğretmen, iyi bir sınıf yönetiminde öğrenci merkezli bir ortam oluşturmak için öğrencilerin oluşturdukları kurallara, öğrenciler tarafından yapılan çalışmalara ve görevlere ağırlık verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. 22 öğretmen, sınıf yönetiminde özgüven ve açıklama eksikliğinden bahsetmişlerdir. Sadece 12 öğretmen gerçek anlamda sınıf yönetimi ile ilgili ders aldıklarını belirtmişlerdir. 16 farklı olayda öğretmenler kendilerini sınıf yönetiminde yetersiz gördüklerini söylemişlerdir. Araştırma önerisi olarak, aday öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarını mercek altına alan bir çalışma

yapılabileceği söylenmiş ve öğretmen yıpranmasının maliyeti ve yüksek yıpranma oranları konusunda araştırma yapılabilir denmiştir.

Moore (2008) tarafından “Farklı Temel Çevrelerde Sınıf Yönetimi Stratejileri, Öğrenci Başarı Skorları ve Öğretmenlerin Tutumları ile İnançları Arasındaki İlişkinin Analiz Edilmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, beş 3. sınıf öğretmeni ve beş 5. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, anket, gözlem ve raporlardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi stratejileri ile yüksek öğrenci başarı sonuçları arasında ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öğretim yetenekleri ve gerçek sınıf uygulamaları hakkında inançları ve tutumları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma önerisi olarak, okul müdürlerinin elde edilen sonuçları öğretmenlerle paylaşmaları söylenebilir, başarıyı artırmaya yönelik olarak sınıf yönetimi stratejilerinin seçilmesi gerektiğinden bahsedilebilir, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir ve son olarak da öğretmenlere derslerini videoya kaydedip kendilerini eleştirmeleri söylenebilir denmiştir.

Kochenderfer-Ladd ve Pelletier (2008) tarafından “Fiziksel Şiddetle İlgili Öğretmen Görüşleri ve İnançları: Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Öğrencilerin Akran Mağduriyeti ile Başa Çıkmaları Üzerine Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, dört devlet ilkokulundaki öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin görüşlerinde fiziksel şiddette cinsiyete göre ayırım olmadığı görülmüştür. Öğretmen inançlarında da sınıf yönetimi stratejilerinde de fiziksel şiddette sınıflar arası bir fark görülmemiştir.

Palmer (2008) tarafından “Matematik ve Disleksik: Sınıf Yönetimi Becerileri ve Çocukların Gürültüye Verdikleri Tepki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 3 disleksik (okuma güçlüğü çeken) çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler gözlem ve görüşme yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bu çocukların grup çalışmalarında zorlandıkları görülmüştür. Sessiz sınıflarda çalışmayı tercih etmişlerdir. Yazılı hesaplamalardan ziyade zihinsel işlemleri tercih etmişlerdir. Araştırma önerisi olarak, disleksik çocuklar sessiz ortamlarda çalışmayı seven öğrencilerle eşleştirilmelidir, çocuklara probleme bir bakış açısı kazandırarak, kendi çözüm yollarını geliştirmeleri sağlanmalıdır ve sorunlarını paylaşmayı tercih eden

öğrencilerle tercih etmeyen öğrenciler arasındaki farklar çocuklara anlatılmalıdır denmiştir.

Tal (2010) tarafından “Okul Öncesi Öğretmen Eğitiminde Anlamayı Derinleştirmek ve Sınıf Yönetimi Becerilerini Artırmak İçin Örnek Olay İncelemesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, okulöncesi öğretimi öğrencilerinin yer aldığı iki örnek olay oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, her gün anaokulu durumlarının nasıl algılandığını ve öğrencileri eğitme konusunun nasıl üstesinden gelindiğini öğrenme konusunda faydalı araçların olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca öğrenmeye yardımcı süreçlere ve karmaşık sınıf yönetimi becerileri öğrenimine engel olan durumlar konusunda bilgi vermektedir.

Reupert ve Woodcock (2010) tarafından “Başarı ve Tehlikeli Yaklaşma: Hizmetçi Öğretmenlerinin Farklı Sınıf Yönetimi Stratejilerindeki Fayda, Güven ve Başarıları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 336 hizmetçi ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, hizmetçi öğretmenlerinin en sık kullandıkları stratejiler düşük seviyedeki düzeltici stratejiler olarak tanımlanmıştır. İkinci olarak en sık kullanılan strateji ise, müdahale ile gruplandırılan strateji olmuştur.

Gilpatrick (2010) tarafından “Akademik Başarıyı Desteklemek için Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Davranışsal Müdahaleler” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 22 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Yönetimi Anketi” kullanılmış ve nitel araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini uyumsuz öğrencilerin ve herhangi bir etkisi olmayan veli ve müdürlerin baskısı altında hissettikleri ortaya çıkmıştır. Sınıfta en çok kullanılan üç stratejinin ödül, veli görüşmesi ve imtiyazların ortadan kaldırılması olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin tamamı, sınıf yönetimi stratejileri yetersiz kaldığında cesaretlerinin kırılabildiğini söylemişlerdir, fakat % 64’ü de uyumsuz öğrencilerin yarattığı karışıklığı en aza indirmede, var olan stratejilerin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin % 86’sı, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin, iş doyumunu olumlu etkileyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece % 9’u sorunlu öğrencilerle başa çıkma konusunda yeterli eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma önerisi olarak, sınıf boyutu ve

öğretmen etkililiği ile ilgili ya da öğretmenlerin sağlığını konu alan bir çalışma yapılabilir denmiştir.

Drang (2011) tarafından “Okulöncesi Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi İnançları, Bilgisi ve Uygulamaları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 3 öğretmen ve 3 yardımcı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; görüşmeler, gözlemler ve belge taraması yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal ve davranışsal beklentilerin çocuklara verilmesinin, okulöncesi sınıf yönetiminin en önemli unsuru olduğu ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, diğer öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda kaynak olarak gördüklerini söylemişlerdir. Uygulamadaki sınıf yönetimi inançları ve bilgisini ortaya koymak için öğretmenlerin dili bir araç olarak kullandıkları belirtilmiştir. Araştırma önerisi olarak, bu araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilir genellenemeyeceğini ortaya koymak açısından benzer bir çalışma yapılabilir denmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler sınıf yönetimi inançlarını ve bilgilerini ortaya koymak için hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış bir dil kullanmışlardır. Benzer bir çalışma yapılandırılmış dilin potansiyel yararlarını ortaya koymak için yapılabilir ifadesi kullanılmıştır.

Djigic ve Stojiljkovic (2011) tarafından “Sınıf Yönetimi Tarzları, Sınıf İklimi ve Okul Başarısı” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 273 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Djigic ve Stojiljkovic (2011) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Tarzları Değerlendirme Protokolü” ve “Sınıf İklimi Tatmin Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarının özellikle öğrencilerin okul başarısı dikkate alındığında etkili öğretimin önemli bir faktörü olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, sınıf yönetiminde etkileşimci tarzın avantajlarını doğrulamaktadır. Etkileşimci tarzı kullanan öğretmenler, sınıfta etkileşimi ve işbirliğini teşvik etmektedirler. Araştırma önerisi olarak, araştırmada kullanılan sınıf yönetimi tarzları değerlendirme protokolünün güvenilirliği yüksek olduğu için bundan sonraki çalışmalarda da kullanılabilir. Öğretim uygulamalarını iyileştirmek adına çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya konmuştur.

Salameh, Al-Omari ve Jumia'an (2011) tarafından "Ürdün'de Göreve Yeni Başlayan Öğretmenler Arasındaki Sınıf Yönetimi Becerileri: Hazırlık ve Performans" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 534 göreve yeni başlayan öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili algılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, "olumlu bir sınıf ortamı yaratmak" göreve yeni başlayan öğretmenlerin en çok hazırlandıkları ve ortaya koydukları görev olmuştur. Bu öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi becerileri alanında ortalamanın üstünde görmüşlerdir. Kadınların puanı "ilişkilerin geliştirilmesi" hazırlığı konusunda erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Kadınlar "veli ile iletişim" ve "öğrencileri disipline etme" konularında en düşük puanlara sahip olurken erkekler de "öğrencileri disipline etme" ve "sınıf kurallarını oluşturup pekiştirmede" en düşük puanlara sahip olmuşlardır. Kadınların "ilişkilerin geliştirilmesi", "olumlu bir sınıf ortamı yaratmak", veli ile iletişim" ve "öğrencileri disipline etme" konularındaki performansları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Araştırma önerisi olarak, öğretmen eğitim müfredatında sınıf yönetimi konusunda daha iyi değişiklikler yapılabileceği söylenmiştir.

Djigic ve Stojiljkovic (2012) tarafından "Sınıf Yönetimi Tarzları Değerlendirme Protokolünün Düzenlenmesi" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 269 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler nitel yöntem kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf ortamında gözlenen öğretmenlerden elde edilen sonuçlara göre "Sınıf Yönetimi Tarzları Değerlendirme Protokolünün" güvenilir olduğu ve farklı öğretmen tarzları arasında ayırım yapmayı sağladığı görülmüştür. Bütün bunların sonucunda da öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarını güvenilir ve objektif bir şekilde tahmin etme ihtimali sağlamaktadır. Araştırma önerisi olarak, sınıf yönetimi etkili öğretimin önemli bir etkeni olduğu için sınıf yönetimi tarzları konusunda yapılacak olan çalışmalar da önem arz etmektedir ve geliştirilen araç; okul psikologları, eğitimciler ve okul danışmanları için de yararlı olabilir ifadelerine yer verilmiştir.

Piwovar, Thiel ve Ophardt (2013) tarafından "Sınıf Yönetiminde Hizmetiçi Öğretmen Yeterliklerinin Eğitimi: Ortaokul Öğretmenleri ile ilgili Yarı Deneysel Çalışma " adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 37 ortaöğretim

öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitimi programının deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini özellikle de öğrenci işbirliğini artırmada başarı sağladığı görülmüştür. Buna ilaveten öğretmenler eğitimin yüksek öznel geçerliliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimin iyi organize edildiğini ifade etmişlerdir.

2.8.3. Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Yurtiçi Araştırmalar

Cihantimur (2006) tarafından “Anadolu Liseleri ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 254 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için “Orta Öğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik Algıları” adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak öğretmenlerin çoklu veri kaynakları yoluyla performans değerlendirme sürecine olumlu bir yaklaşım içinde oldukları çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğrenci ve veli açısından önemli olan performans kriterlerinin tamamına katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, aynı zümre öğretmeni tarafından performanslarının değerlendirilmesini içeren kriterlere yönelik algıları farklı aralıklarda belirlenmiştir. Yönetici açısından bir öğretmenin performansının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterlerinden “öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma” kriteri öğretmenler tarafından en önemli performans göstergesi olarak algılanmıştır. Araştırma önerisi olarak, performans yönetim uygulama süreci başlatılmadan önce konuyla ilgili yaygın olarak hizmet içi eğitim verilmelidir denmiştir. Kitap okuyan öğretmenlerde performans algıları yüksek çıkmıştır, bu yüzden MEB tarafından kılavuz kitaplar hazırlanarak okullara dağıtılabilir, performans yönetimi süreci, tüm ilgililere sistemli bir yöntemle ve doğru olarak anlatılabilir ve performansı artırmak için sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalıdır diye de eklenmiştir.

Ertuğrul (2006) tarafından “Akademik Performans Değerlendirmede Bulanık Mantık Yaklaşımı” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 41 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Bir fakültenin dört ayrı bölümünde çalışan öğretim üyeleri ile ilgili bilgiler bulanık mantık yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, elde edilen bilgilerin kesin bir çizgi ile başarılı ya da başarısız diye birbirinden ayırmanın

mümkün olmadığı açıklanmıştır. Performans değerlendirmeye bulanık mantık prensiplerinin uygulanmasıyla istenilen esnekliğin sağlanabildiği görülmüştür. Araştırma önerisi olarak, yapılan puanlama aşamasında klasik yöntemdeki dar sınıflandırma mantığından kurtulabilmek için bulanık mantığa başvurulması gerektiği söylenmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda akademik performanslar farklı yöntemlerle ölçülmeli, çıkan sonuçlar kıyaslanmalı ve sonuçlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmalıdır diye eklenmiştir.

Taşçioğlu (2006) tarafından “Eğitim Sektöründe Kariyer Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Performans Üzerindeki Etkileri: Teori ve Bir Araştırma” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 68 ilköğretim okul müdürü oluşturmaktadır. Anket soruları, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, elde edilen bilgilerin teoriyle çok uyuşmadığı görülmüştür. Bunun nedeninin, kariyer yönetimi uygulamalarının yetersiz ve etkisiz kalması olduğu saptanmıştır. Kariyer yönetimi uygulamaları yönetimce benimsenmiş olsa da, işlevselliğini yitirmiş olduğu ve günün gereklerine uymadığı görülmüştür. Organizasyonun başarısının, yönetici ve tüm çalışanların ortak performansına bağlı olduğu görülmüştür. Araştırma önerisi olarak, eğitim-geliştirme programlarına dahil olmak isteyen herkese programa katılma fırsatının tanınması gerektiği söylenmiştir. Programların daha yaygın ve uzmanlar tarafından yapılması gerektiği konusuna değinilmiştir. Eğitim sektöründe kişiler için ayrıntılı kariyer planlaması hazırlanmalıdır, eğitim sektöründe terfi ve ilerlemelerin yapılabilmesi için, çalışanlara nesnel davranıldığı inancının yerleştirilmesi gerekmektedir, etkili bir performans için yöneticiler yönetim sürecini bilimsel ve nesnel bir sistem üzerine kurmalıdırlar diye de eklenmiştir.

Şentuna (2007) tarafından “Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın kapsamı, konuyla ilgili alanyazın taramasıyla sınırlıdır. Elde edilen verilere konuyla ilgili yayımlanmış kitaplar, makaleler ve internet arşivi taranarak ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, kimi okul yöneticilerinin otoriter yönetim anlayışından ileri gidemedikleri görülmüştür. Okul müdürü tarafından yapılan değerlendirmelerin geribildirim sağlamadığı, dolayısıyla öğretmenlerin aynı hataları yapmaya devam ettikleri sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin çoğunun, personel

ve performans yönetimi konusunda tecrübesiz oldukları görülmüştür. Araştırma önerisi olarak, performans yönetimi konusunda eksiklikleri olan yöneticilere eğitim verilmelidir, öğretmeni çok yönlü değerlendirme imkanı tanıyan çoklu değerlendirme sisteminin kullanılması daha yararlı olacaktır, okul yöneticilerine çalışabilecekleri personeli seçme hakkı tanınmalıdır, performans geliştirme girişimlerinin politik müdahalelere kurban olmasına izin verilmemelidir ve ortaya çıkabilecek kaynak sıkıntısı da yerel eğitim kurumlarının kurulmasıyla giderilebilir denmiştir.

Çolak (2007) tarafından “Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ortaöğretimde çalışan 353 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bostancı tarafından geliştirilen “Yönetici Performans Yönetimi Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” sürecine katılırken, diğer süreçlere tamamen katıldıkları görülmüştür. Yöneticiler ise tüm süreçlere tamamen katılmaktadırlar. Kadın-erkek yönetici ve öğretmenlerin öğretmen performans yönetimi süreçlerine tamamen katıldıkları görülmüştür. Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” ve “performans yapı ve kayıtları” sürecine ilişkin görüşleri mesleki olmayan liselerde çalışan öğretmenlere göre daha olumludur. Araştırma önerisi olarak, öğretmen performans yönetimine ilişkin yasal düzenlemeler yapılması gerektiği söylenmiştir. Okullarda stratejik plan yapılmalı ve performans hedefleri bu planla uyumlu olmalıdır, öğretmenler için bireysel gelişim planları yapılmalıdır, performans sorunlarının çözümü için bakanlıkta geribildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır, okul müdürleri performans izleme, artırma ve değerlendirme yeteneğine sahip olmalıdırlar, performansları analiz edecek yapılar oluşturulmalıdır ve açık ve nesnel bir ödüllendirme sistemi oluşturulmalıdır diye önerilerde bulunulmuştur.

Duran (2008) tarafından “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ortaöğretim kurumlarında çalışan 340 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sicil raporlarıyla performanslarının değerlendirilmesine ilişkin genel görüşlerinde “kararsız” kaldıkları görülmüştür. Öğretmenler okul yöneticilerinin

kendilerinin disipline uyma davranışlarını, görevlerine bağlılıklarını ve işbirliğinde gösterdikleri başarıyı ölçmede objektif olabileceklerine inanmaktadır. Öğretmenler geribildirim gerekliliğine inanmaktadırlar. Öğretmenler bransa göre değerlendirme formlarının hazırlanması gerektiğine inanmaktadırlar. Erkek öğretmenler sicil raporuna göre değerlendirmeye daha olumlu bakmaktadırlar. Öneri kısmında ise şu ifadeler yer verilmiştir: Performansı doğrudan ve objektif ölçmek için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Çoklu veri kaynaklarıyla performans değerlendirme konusunda öğretmenlere eğitim verilmelidir. Öğretmen performans değerlendirme sonuçlarından haberdar edilmeli ve performansının artmasına katkı sağlanmalıdır. Performans değerlendirmede dış etkenler de göz önünde bulundurulmalıdır. Performans değerlendirme sonuçlarının analizini yapacak kişilerin uzman olması gerekmektedir.

Tüfekci (2008) tarafından “Teknik Öğretmenlerin Performanslarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 210 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin elde edilmesi için alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrencilere uygulanmak üzere açık uçlu soruların da bulunduğu MEB EARGED Başkanlığının hazırlamış olduğu anketten yararlanılarak anket formu oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okudukları bölümlerle, öğretmen performansını değerlendirme arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin okumakta oldukları sınıflarla öğretmen performansı değerlendirmesi arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma önerisinde ise şunlardan, performans değerlendirme sistemin bir parçası haline getirilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerden aldıkları performans değerlendirme puanlarını dikkate almalıdırlar. Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Performans sonuçlarına göre, öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanmalıdır. Öğrencilerle kurulacak sıkı ve etkili iletişim öğretmen performansını da artıracaktır.

Akyol (2008) tarafından “Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ilköğretimde çalışan 142 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, okullarda insan kaynakları birimi olup olmamasının insan kaynakları uygulamalarını ve performansa ilişkin algıyı etkilemediği görülmüştür. “İnsan kaynakları planlaması”, “eğitim ve geliştirme”, “disiplin”, “ücret yönetimi ve ödüllendirme”, “motivasyon” ve “kariyer planlama” ile ilgili öğretmenler genelde olumlu görüş bildirmişlerdir. “Performans değerlendirme” konusunda, öğretmenlerin bir kısmı olumlu görüş bildirmiştir. Araştırma önerisi olarak, okul müdürlerinin insan kaynakları ile ilgili eğitim alarak insan kaynakları birimine ihtiyaç duymadan bu faaliyetleri yürütebilecekleri söylenmektedir. Özel okulların insan kaynakları konusunda bilgi ve fikir alışverişinde olmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin algısına göre, görev alacak öğretmen sayısının belirlenmesi ve görev tanımının yapılması öğretmen performansının direk etkileyen etmenlerdir. İnsan kaynağı bulma, seçme ve yerleştirme uygulamalarının, hassasiyetle yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Eğitim ve geliştirme uygulamaları iyi planlanmalı ve takibi yapılmalıdır denmiştir.

Tonbul (2008) tarafından “Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 108 öğretim üyesi ve 230 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Üyesi Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim üyeleri, performans değerlendirme uygulamalarının önünde en önemli engel olarak örgütsel olanakların yetersizliği ve kurumda egemen olan kültür ve değerlendirme ölçütleri konusundaki belirsizliği öne çıkarmaktadır. Araştırma önerisi olarak, öğretim performansının sağlıklı yapılabilmesi için ders yüklerinin Avrupa Birliği ortalamasına çekilmesinden, dersliklerin uygun öğretim araç ve gereçleriyle donatılmasından ve öğretim üyelerinin öğrencilerden aldıkları geri bildirim konusunda önemsediklerini gösteren bir tutum sergilemeleri gerektiğinden bahsedilebilir.

Çöl (2008) tarafından “Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 403 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırmada Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen “Güçlendirme Ölçeği”, Sigler ve Pearson’un (2000) Kirkman ve Rosen’den (1999) aldığı “İşgören Performansı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anlam-

yetkinlik ve özerklik boyutlarının işgören performansını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bir örgütün ancak işgörenlerinin performansı kadar iyi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma önerisi olarak, çalışanların yaptıkları işi anlamlı bulacakları, kendilerini yetkin ve özerk hissedebilecekleri bir çalışma ortamı yaratmak ve performansı sürekli geliştirmeyi hedefleyen bir sistem kurmaktan geçtiği söylenmektedir.

Aydemir (2008) tarafından “İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Performansını Etkileyen Veli Etkinlikleri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 30 öğretmen, 300 öğrenci ve 300 veli oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, velilerin en çok katıldıkları etkinliğin, “öğretmenlerin söylediklerini dikkate alma” en az katıldıkları etkinliğin de “öğretmenleri eve davet etme” etkinliği olduğu görülmüştür. Bayan velilerin etkinliklere katılma oranları daha fazla çıkmıştır. Okur-yazar olmayan veli grubunun etkinliklere katılma oranı daha azdır. Gelir düzeyi yüksek olan velilerin etkinliklere katılımı daha yüksektir. “Velilerin öğretmenlerin söylediklerini dikkate alma” etkinliği öğretmenleri en çok motive eden etkinliktir. “Velinin öğretmeni evine davet etmesi” etkinliğinin, öğretmenin performansını etkilemediği görülmüştür. “Velilerin toplantılara katılma” etkinliği öğrencileri en çok motive eden etkinliktir. “Velinin çocuğu düşük not aldığı anda öğretmene sorma” etkinliğinin, öğrencinin performansını düşürdüğü görülmüştür. Araştırma önerisi olarak, veli toplantılarında, okuldaki seminerlerde ve ev ziyaretlerinde velilerden beklentilerin açıkça dile getirilmesi gerektiği söylenmiştir. Bilgilendirme mektupları ya da iletişim defterleri tutarak öğretmenler isteklerini velilere ulaştırabilirler ve öğretmenler, ödev kontrol listesi hazırlamada velilere yardımcı olabilirler denmiştir.

Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) tarafından “Öğretmenlerin İş Doyum Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 367 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmek için Bakan ve Büyükbeşe'nin (2004) çalışmalarında kullandıkları “İş Doyum Ölçeği”, öğretmenlerin performansını ölçmek için de Çöl (2008) tarafından kullanılan “Performans Ölçeği”ne yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, aldıkları maaştan memnun olan öğretmenlerin ve mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu

görülmüştür. Mesleğini kendine uygun bulan öğretmenlerin hem iş doyum hem de performans düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. İş doyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin performanslarının da daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma önerisi olarak, okul yöneticileri ve bakanlık yöneticilerinin öğretmen performansını artırmaya yönelik olarak iş doyumunu artırıcı çalışmalar yapmaları gerektiği söylenmiştir.

Yazıcıoğlu (2010) tarafından “Örgütlerde İş Tatmini ve İşgören Performansı İlişkisi: Türkiye-Kazakistan Karşılaştırması” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 1042 Türk öğretmen ve 420 Kazak öğretmen oluşturmaktadır. Anketlerin hazırlanmasında, Bakan ve Büyükebeşe'nin (2004) iş tatmin ve Çöl'ün (2008) performans ölçeklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem Türk hem de Kazak öğretmenlerin iş tatmini ile performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kazak öğretmenlerde iş tatmininin performanstaki değişimin % 42,2'sini, Türk öğretmenlerde ise %14,4'ünü oluşturduğu görülmüştür. Araştırma önerisi olarak, iş tatmini dışında performanstaki değişimi açıklayan diğer faktörlerin yapılacak yeni çalışmalarla ortaya konabileceği söylenmiştir.

Bostancı, Yolcu ve Şap (2010) tarafından yapılan “Özel Liselerde ve Devlet Liselerinde Öğretmen Performansı Yönetimi Uygulamaları Doğrultusunda Öğretmen ve Müdürlerin Fikirleri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 356 devlet okulunda çalışan öğretmen ile 277 özel liselerde çalışan öğretmenler ve 40 devlet okulunda çalışan müdür ile 34 özel lise müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, “Öğretmen Performansı Yönetimi” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul türü ve görevin özel ve devlet liselerindeki öğretmen ve müdürlerin performans yönetim uygulamaları boyutu algıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Devlet okulu öğretmenlerinin performans hedefi algıları kıdeme, performans gelişimine, performans değerlendirmeye ve performans değerlendirme sonuçlarını kullanmaya göre etki etmediği görülmüştür. Özel okul öğretmenlerine göre, performans yönetimi uygulamalarında uygulama boyutlarında farklılık görülmemektedir. Özel lise öğretmenlerinin algılarının eğitim seviyesine göre değişmediği belirtilmiştir. Araştırma önerisinde, performans uygulamalarının devlet okullarında özel okullara göre daha düşük olmasının sebeplerinin araştırılmasından bahsedilmiştir. Müdürlerin ve öğretmenlerin performans yönetimi uygulamaları

konusunda farklılıklar olduğu görülmüştür, bunun sebepleri konusunda bir araştırma yapılabilir. Öğretmenler arasında kıdeme göre de farklı görüşler ortaya çıkmıştır, bunların sebebi de araştırılabilir.

2.8.4. Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Yurtdışı Araştırmaları

Browne (1981) tarafından “Öğretmen Performansındaki Standartları Yakalamada Başarısız Olan Öğretmenlerle Ne Yapılmalıdır?” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, her bir grubun otuz kişiden oluştuğu dört grup oluşturmaktadır. Gruplarda veliler, öğretmenler, öğretmen adayları ve müdürler bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pennsylvania Geçici ve Profesyonel İşçi Oran Formu baz alınarak hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen belirli performans standartlarını ihlal ettiğinde ne yapılması gerektiğiyle ilgili hala bir anlaşmazlık olduğu görülmüştür. “Destek verilen öğretmen” durumunun tavsiye edildiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenin kişiliği, hazırlığı, tekniği ve öğrenci tepkisi konularında karmaşık fikirler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çok sert bir disipline maruz bırakılmadan tüm olası çözümler araştırılmalıdır. Gruplar; destek verilen öğretmen, sözlü ve yazılı uyarı verilen öğretmen, geçici uzaklaştırma verilen öğretmen, işten çıkarılan öğretmen ve başka okula gönderilen öğretmen durumlarını seçmişlerdir. Araştırma önerisi olarak, okullar öğretmenleri işten çıkarmak ya da başka okullara göndermek yerine öğretmenlerin performansını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır, öğretmenler, okul müdürleri ve diğer kişiler değerlendirme programı geliştirme, seçme, değerlendirme ve güncelleme konularında işbirliği içinde çalışmalıdırlar ve öğretmenler eğitim kurumlarının oluşturdukları programlarını izlemelidirler denmiştir.

Scott (1988) tarafından “Kuzey Caroline Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracının Kriter Temelli Geçerlilik Çalışması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, beş ilköğretim okulunda çalışan gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Sadece ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan sınıf öğretmenleri kriter geçerlilik katsayısını elde etmek ve öğrenci değişkenleri ile olan korelasyonu hesaplamak için kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen bilgi anketi ve öğrenci bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda, Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı'nın sonuçları ile California Başarı Testi'nin sonuçlarının makul olmadığı ve iptal edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Tüm Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı işlev sonuçları ile California Değerlendirme Testi sonuçları arasında olumlu bir ilişki olduğu hipotezi çürütülmüştür. Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı bileşik sonucu ile California Değerlendirme Testi matematik başarıları arasında olumlu ilişki olduğu hipotezi doğrulanmıştır. Her bir Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı işlev sonucu ile öğrencilerin matematik dersinden elde ettikleri tahmini kazanım arasında olumlu bir ilişki olduğu hipotezi doğrulanmıştır. Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı toplam sonucu ve her bir sonucu ile okumadaki öğrenci başarıları arasında olumlu ilişki olduğu hipotezi çürütülmüştür. Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı ile öğrenci değişkenleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı oranları ile öğretmen değişkenleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma önerisi olarak, Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracının geliştirilmeden kullanılmaması gerektiği söylenebilir. Ek geçerlilik çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmen etkililiğini ölçmek için Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı kullanılmamalıdır.

Lamm (1990) tarafından “Kuzey Carolina İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı Algıları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 173 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Kuzey Carolina’da öğretmen değerlendirmesi için kullanılan “Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kullanılan öğretmen performansı değerlendirme aracı müdürlere, iyi ve kötü öğretim uygulamaları arasında ayırım yapma imkanı verir. Bu değerlendirme aracı standardın altında ve üstünde olan öğretmenler arasında bir ayırım yapsa da standardın altında diye tabir edilen öğretmenler için bireysel bir gelişim planı ortaya koymamaktadır. Çok kullanılan bir değerlendirme aracı olmasına rağmen, küçük değişiklikler yapılması gerekmektedir. Müdürler bu değerlendirme aracının çok fazla zaman aldığını ifade etmelerine rağmen, bu araç ile yapılan çalışmalardan elde ettikleri sonuçlardan da tatmin oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma önerisi olarak, benzer bir çalışma ilkokul öğretmenleri arasında yapılabilir, kullanılan ölçme aracının geliştirilmesi gerekmektedir ve öğretmenlerden dönüt olarak aracın gerçek kullanımıyla ilgili

derinlemesine yapılacak araştırma hem karar vericilerin hem de uygulayıcıların kullanabilecekleri bir tür bilgi sağlayacaktır denmiştir.

Eberts, Hollenbeck ve Stone (2000) tarafından “Öğretmen Performansı Teşvikleri ve Öğrenci Sonuçları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, ödül sistemi kullanan bir liseden alınan öğrenci başarı bilgileri ile kıyaslanabilir öğrenci nüfusuna sahip olan daha geleneksel bir sistem kullanan liseden alınan bilgiler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ödül sistemi uygulanan lisede “teşviklerin” işe yaradığı görülmüştür. Sistemi uygulayan müdürler, diğer istenilen sonuçların da gerçekleşeceği tahmininde bulunmuşlardır. Ancak bu sonuçlar başırlanamamıştır. Öğrenci not ortalaması ve günlük katılım oranlarında bir değişiklik görülmemiştir ve ders geeme oranları düşmüştür. Başka bir sonuca göre de ders içeriği azaltılmıştır. Performans için yapılan teşviklerin motivasyonu artırdığı görülmüştür. Fakat teşviklerin okullar gibi karmaşık kurumlarda istenmeyen sonuçlar doğurabileceği ve zaman zaman yanlış yönlendirmelere sebep olabileceği de dile getirilmiştir.

Spiggle (2003) tarafından “Kuzey Carolina’daki Bir Okul Bölgesinde Devlet Okullarının Beşinci Sınıfındaki Öğrenci Gelişim Sonuçları ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 53 beşinci sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencileri oluşturmaktadır. Okuma ve matematikte öğrencilerin sınıf ortalaması başarı gelişimini ölçmek için “Kuzey Carolina Sene Sonu Testi” uygulanmıştır. Öğretmenlerin sınıf performansını ölçmek için de “Kuzey Carolina Öğretmen Performansı Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müdürler öğretmenlerin okullarında matematik alanında akademik başarıyı artırdıklarını söylemektedirler. Öğretmenlerin deneyim yılı ve lisans türünün öğrencilerin okumadaki sınıf ortalamasının başarı gelişiminde önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Gelişmiş eğitimsel sunum becerisi olan öğretmenlerin öğrencilerin matematik sonuçlarında daha büyük etkiye sahip olması umulmaktadır. Öğrenci davranışları yönetiminde gelişmiş öğretmen becerilerinin öğrenciler arasında okumada daha büyük etkiye sahip olması umulmaktadır. Araştırma önerisi olarak, öğretmen performansı ve öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişki ile ilgili takip çalışmaları yapılmalıdır, okul seviyelerinin bir etkisi

olup olmadığını anlamak için benzer çalışma ortaokullarda ve liselerde yapılabilir ve öğretmenlerin değerlendirme sürecini geliştiren bir çalışma yapılabilir denmiştir.

Lopez-Acevedo (2004) tarafından “Meksika’daki Okullarda Öğretmen Performansı için Teşvikler ve Profesyonel Gelişim” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 3645 okulda bulunan yaklaşık 13 bin öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama anketi olarak, İlköğretim Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin iki yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerle matematikte daha yüksek notlar aldıkları görülmüştür. Tecrübe ve kıdem öğrenci başarısına etki ettiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin eğitime harcadıkları zamanın üretkenliğe bir faydası olmadığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin öğrenme başarısını artırdıkları gözlenmiştir. Öğretmenin kurumdaki yerinin de öğrenci başarısını etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma önerisi olarak, okul altyapıları ve imkânlarının öğrenme etkililiğini ve öğrenci başarısını olumsuz etkilediği görülmüştür. Okulların bu konulardaki eksikliklerini gidermeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Cooper (2005) tarafından “Performans Sınıflamada Dolaylı Doğruluğun Rolü: Öğretmen Performans Değerlendirmesiyle İlgili Bir Alan Çalışması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada temsili bir örneklem kullanılmamıştır. Hem Hampton şehir okulları öğretmenleri hem de onları değerlendiren kişilerle ilgili bütün bilgiler alınarak oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen değerlendirme oranları, öğrenci öğrenme standartları geçme oranları ve dolaylı doğruluk ölçümleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm performans değerlendirme oranları ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki vardır. Performans değerlendirme oranları ile öğrenci başarısının çalışma alanları alt puanları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Değerlendirme Doğruluğu ile Bilinç, Hassaslık ve Dolaylı Doğruluk arasında pozitif bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma önerisi olarak, benzer bir çalışma yapılarak elde edilen bulguların doğruluğunun gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Campbell (2005) tarafından “Yüksek Öğretimdeki Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Öğrenci Oranlarının Değeri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 320 öğrenci, 21 fakülte ve 17 idareciden oluşmaktadır.

Araştırmada veriler, anket ve görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerinin eğitmenlerin resmi değerlendirmelerini tamamlamalarıyla ilgili durumlara ya katılmışlar ya da tamamen katılmışlardır. İdarecilere göre de, öğrenci oranlarının değeri önemli çıkmıştır. Öğrenci cevaplarıyla fakülte cevapları arasında ciddi bir fark görülmemiştir. Araştırma önerisi olarak, farklı üniversitelerde benzer çalışma yapılabilir, öğrencilerin hangi genel öğretim davranışlarını etkili olarak tanımladıkları araştırılabilir ve öğrencilerin eğitmenleri değerlendirme konusundaki ciddiyet ve tarafsızlıkla ilgili bir araştırma yapılabilir denmiştir.

Bowers (2006) tarafından “Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Başarısı ve Öğretmen Performansına Etkisi: Müdürler ve Müfettişlerle İlgili Bir Hüküm Çalışması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 327 müdür ve müfettişler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, elektronik ortamda gönderilen anketler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıfta etkili öğretim sağlamanın en önemli faktörleri Öğretmen Kişiliği, Davranışı ve Öğretmen Uygulamaları kategorilerinde bulunmuştur. Öğrenci başarısı düşünüldüğünde ise, Öğretmen Uygulamaları genellikle ilk sırada yer almıştır. Katılımcılar sertifikası olmayan öğretmenlerin kaliteli öğretmen performansı ve öğrenci başarısı sergileyebilecekleri hükmüne varmışlardır. Katılımcılar konu hakkında bilgisi olmayan öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye motive etme yeteneğine sahip olduklarına inandıklarını söylemişlerdir. Araştırma önerisi olarak, öğretmen hazırlık programlarının aday öğretmenleri işe almak ve eğitmek çabasında oldukları söylenmiştir. Benzer bir araştırmada yöntem değişikliği yapılabilir, araştırma sonucunda daha fazla demografik bilgi elde edilmelidir ve uzun süreli yapılacak olan araştırmalardan ilginç sonuçlar elde edilebilir denmiştir.

Wang (2006) tarafından “Çin Halk Cumhuriyeti Shanxi’deki 2+2 Alternatif Öğretmen Performansı Değerlendirme Programının Değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, toplam 6 lisede çalışan 78 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler iki gruba ayrılmışlar; yarısı 2+2 programı kapsamında ikili gruplara ayrılırken diğer yarısına da geleneksel öğretmen değerlendirme sistemi uygulanmıştır. Araştırmada veriler “Shanxi Öğretmen Performansı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete, yaşa ve deneyime göre öğretmen

performansı ve işbirliği açısından herhangi anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Test öncesi ve test sonrası yapılan ölçümler sonucunda ise öğretmen performansı açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. 2+2 sınıf denetlemelerinin, 2+2 gruplardaki öğretmenlerin performanslarında artış sağladığı gözlenmiştir. Öğretmenler ise, 2+2 programı sayesinde diğer öğretmen arkadaşlarını gözlemleyerek, onlardan daha fazla şey öğrenme fırsatı yakalayarak ve ortaya çıkan sorunları meslektaşları ile tartışarak performanslarını artırdıklarını söylemişlerdir. 2+2 grubundaki öğretmenlerin birbirleri ile daha fazla işbirliği yaptıkları da gözlenmiştir. Programa katılan öğretmenlerin % 60'ı 2+2 değerlendirme sistemini daha çok tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Araştırma önerisi olarak, okul müdürlerinden 2+2 sistemini kullanmaları söylenebilir, 2+2 sisteminin daha uzun ve daha sistematik bir uyum eğitimi hazırlanarak uygulanması gerekmektedir ve yaş ve deneyimle ilgili farklılıkların ortaya koyulabilmesi için program belirli bileşenleri geliştirmelidir denmiştir.

Blair (2006) tarafından “Online Profesyonel Gelişimde Değişen Seviyelerdeki Desteğin Altında Yatan Öğretmen Performansı” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 60 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, art sınav, performans değerlendirme rubriği, katılımcı tutum anketi ve katılımcı görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 60 katılımcıdan 49'unun tüm kursları, başarı ve tutum ölçülerini tamamladığı görülmüştür. Kendini yöneten, akranları tarafından desteklenen ve öğretmenin yardımcı olduğu şeklinde gruplar oluşturulmuştur. Gruplar arasında art sınav, etkinlik tanımları ve başarı ölçümleri konusunda herhangi bir fark görülmemiştir. Kendini yöneten grubun art sınav bilgisi en yüksek, sözel olmayan temsil etkinliklerindeki sonuçları ise en düşük çıkmıştır. Öğretmenin yardımcı olduğu grupta art sınav bilgisi en düşük çıkmıştır.

Smith (2006) tarafından “Tennessee'deki Maury Bölgesindeki Vekil Öğretmen Performansı ve Eğitimiyle ilgili Öğretmen Algıları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ilk ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Utah Devlet Üniversitesi'nde geliştirilen “Vekil Öğretim Kurumu” adlı anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Maury bölgesinde çalışan sınıf öğretmenler genel itibarıyla vekil öğretmenlerin görevleri kendileri kadar iyi yerine getiremediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yapılacak olan eğitim

programlarının vekil öğretmenlerin performansını ve kalitesini artıracaklarını düşünmektedirler. İlkokuldaki öğretmenler ortaokul ve lise öğretmenlerine göre vekil öğretmenlere daha yüksek not vermişlerdir. Araştırma önerisi olarak, vekil öğretmenlik eğitimi alanında daha çok araştırma yapılması gerekliliği söylenebilir. Araştırma sonuçlarını doğrulamak için nitel araştırmalar yapılabilir ve vekil öğretmenlerin kalitesini artırmak için yönetici ve öğrencilerin görüşleri yardımcı olabilir diye eklenmiştir.

LaCaze (2007) tarafından “Yeni Öğretmenler Tarafından Tanımlanan Standartlaştırılmış Değerlendirmeler ve Öğretmen Performansı Üzerindeki Performansı Etkileyen Etmenlerle ilgili Bir Araştırma” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, Louisiana Öğretmen Yardımcılığı ve Değerlendirme Programına katılan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak bireysel görüşmeler ve odak grup çalışmaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, mesleki gelişimin katılımcılar için önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin katıldığı programın öğretmenlerin öğretim uygulamalarını olumlu etkilediği görülmüştür. İç gözlemin öğretim becerileri ve stratejilerindeki gelişimi teşvik ettiği görülmüştür. Meslektaşlar arasındaki artan arkadaşlığın da bu programın bir sonucu olduğu görüşüne varılmıştır. Araştırma önerisi olarak, yeni çalışmaların aday öğretmenlerin katıldığı program deneyimleri ile ilgili yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı söylenebilir. Aday öğretmenlerin katıldığı farklı eğitim programları arasında kıyaslama yapmak için yeni araştırmalara ihtiyaç vardır ifadesine yer verilmiştir.

Montgomery ve Baker (2007) tarafından “Yazılı Öğretmen Dönütü: Öğrenci Algıları, Öz-Değerlendirme ve Gerçek Öğretmen Performansı” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 13 öğretmen ve 98 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öz-değerlendirmesi ve öğrencilerin dönütle ilgili algılarını ölçmek için Cohen (1987) ve Ferris (1995) tarafından kullanılan anket temel alınarak tamamlanan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin her bir kategoriyle ilgili dönüt oranlarının aynı olduğu görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerin her bir kategoriye verilen dönütün miktarı konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kendi algıladıkları ile kıyaslandığında küresel konularla ilgili daha az, yerel konularla ilgili ise daha fazla dönüt verdikleri

görülmüştür. Öğretmenlerin bazı alanlarda öğretmenlerin inandıkları kadar dönüt sağlayamadıkları sonucuna varılmıştır.

Chen, Chen, Wu ve Wang (2008) tarafından “Öğretmen Performansı ve GM(1,N) Üzerine Temellendirilen Değer Sistemi Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, yükseköğretimde çalışan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, anket yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, en önemli faktör olarak şu anki değer sistemi kendimi yönetimsel görevlere adamaya itmektedir sonucu ortaya çıkmıştır. Yönetimsel görevler dikkate alındığında, öğretmenler görevlerini paylaşmak istiyorlar çünkü yönetimsel görevler öğretim kariyerlerine katkı sağlayacaktır. En etkisiz faktör olarak da şu anki değer sistemi yönetimsel görevlerle işbirliği yapmaya itiyor sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma önerisi olarak, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı daha anlayışlı olmaları gerektiği söylenebilir. Değer sistemi hala daha iyi bir performans ortaya koymak için bir motivasyon aracıdır denmiştir.

Orphanos (2008) tarafından “İyi Notlar İyi Bir Öğretmen mi Yapar? Kıbrıs’taki Öğretmenlerin Akademik Performansı ile Algılanan Öğretmen Etkililiği Arasındaki İlişki İle İlgili Bir Araştırma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ortaokul öğretmenleri, okul müdürleri ve veliler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, “Okul Şartları” ve “Öğretmen Değerlendirme” anketleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin aldıkları notların sadece tamamen etkililikleri ile değil aynı zamanda öğrenci başarısını geliştirme, sınıf yönetimi, hazırlık ve organizasyon gibi öğretmenlerin yaptıkları işlerin önemli boyutlarındaki etkililikle de pozitif bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretim metotları, genel pedagoji, konuyla ilgili bilgi ve uygulama öğretimi gibi öğretmenlerin eğitim materyallerinin de etkililiğe katkısı olduğu görülmüştür. Araştırma önerisi olarak, bundan sonraki çalışmalar sürekli olarak öğretmen kalitesini ölçen basit ölçeklerden uzaklaşmalıdırlar ve hazırlık programlarında öğretmenlerin ne yaptıkları ve ne öğrendikleri ile ilgili tasfiye edilmiş ölçekler kullanmalıdırlar denmiştir. Ayrıca öğretmen kalitesi ve etkililiği arasındaki ilişki çalışmanın sınırlılıkları da dikkate alınarak genişletilebilir diye eklenmiştir.

Forks ve Dakota (2008) tarafından “Öğretmen Performansını Değerlendirmede mVAL Yazılımının Uygulaması: Örnek Olay Çalışması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 3 müdür ve 6 sınıf uygulayıcısından oluşmaktadır. Araştırmada veriler hem müdürlere hem de uygulayıcılara yönelik hazırlanan nitel araştırma yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dönütün boyutu, liderlik türü, hizmet boyutu ve yönetici ve öğretmenlerin deneyimi mVal yazılımına karşı öğretmen davranışları üzerindeki güçlü etkileri kanıtlanmaktadır. Olumlu bir bina kültürü ve sabit liderlik, öğretmen ve müdürlerin tatminleriyle ölçüldükleri gibi mVal yazılımının başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli faktörlerdir. Araştırma önerisi olarak, müdürler akran değerlendirmesinde daha çok öğretmenin yer alacağı araştırmalar yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Beş yıl gibi bir süreyi kapsayacak bir değerlendirme çalışması yapılabilir denmiştir.

Eisenberg (2008) tarafından “Şili Devlet İlkokullarındaki Öğretmen Performansı: Öğretmenlerin Geçmişi, Öğrenci Başarısı ve Belediyeler ve Okullar Arası Dağılım Arasındaki İlişkinin Araştırılması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, belediyelerle iç içe olan öğretmenler ve öğretmenlerle iç içe olan öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Değerlendirme”, “Öğrenci ve Okul Değerlendirme Sistemi” ve “Belediyeye ait Bilgilerin Veri Tabanı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kırsal ve kentsel okullardaki öğretmenlerin birbirlerine yakın oranda kalifiye oldukları bulunmuştur. Bazı belediyelerdeki kalifiye öğretmen sayılarının diğerlerine oranla daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılabilirlikte sorun yaşayan belediyeler, yüksek performans gösteren öğretmenlerin oranını daha da düşürmektedir. Aynı şekilde, yüksek performans gösteren öğretmenlerin oranı daha geleneksel devlet eğitim yönetimine karşı okullarını “eğitimsel kurum” yoluyla yöneten belediyelerde de daha düşüktür. Araştırma önerisi olarak, bu araştırma öğrenci başarısı ve öğretmen performansı arasındaki etkiyi direkt olarak ortaya koyamamıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar bu iki değişken arasındaki direkt ilişkiyi araştırmaya çalışmalıdır. Öğrenciler herhangi bir duruma maruz bırakılmadan önce ya da sonra değerlendirilmelidirler ve düşük performansa karşı yüksek performans gösteren öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin öğrenme kazanımları arasında kıyaslamalar yapılmalıdır.

O'Neal (2008) tarafından “Ortaokul Öğretmenlerinin Denetim Anlayışları: Öğretmen Performansı ve Öğrenci Başarısındaki Profesyonel Büyüme ile ilgili Dönütün Araştırılması” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 4 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi, denetimin hiyerarşik, seçici ve destekten yoksun olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, kendileri ile ilgili bilgiye sahip olan denetmenlerin destek ve anlamlı dönütler sağlayabileceğini söylemişlerdir. Katılımcıların hiçbiri öğretmen denetimlerinin kendi profesyonel gelişimlerini ne şekilde ve ne boyutta etkilediğini direkt olarak belirtmemişlerdir. Katılımcılar video bandı şeklindeki biçimlendirici öz-gözlem aracının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma önerisi olarak, benzer bir araştırma aday öğretmenlerle, denetmenlerin mesleki gelişimde etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerde de benzer bir çalışma, denetmenlerin etkisini anlamak amacıyla boylamsal bir çalışma ve video bandının öğrenci başarısını artırmasıyla ilgili bir çalışma yapılabilir denmiştir.

Fredrickson (2008) tarafından “Ontario Öğretmen Performansı Değerlendirme Kılavuzunun Video Temelli Öğretmen Değerlendirmesine Uyarlanması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 2 eğitim profesörü, 7 aday öğretmen, 18 öğrenci ve 5 müdürden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, öğretmen performansı değerlendirme kılavuzu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, birçok gösterge performans oranlarının “uygulanabilir olmadığını” göstermektedir. Bu sonuç, bahsi geçen göstergelerin ölçülemediği anlamına gelmemelidir, müdürlerin video temelli değerlendirmeye uygun ya da yüksek derecede uygun oldukları sonucuna varılmıştır.

Mitchell (2009) tarafından “Öğretmen Hafızasını Güçlendirmek, Öğretmen Performansını Artırmak ve Öğrenci Başarısını Yükseltmek için Öğretmeni Teşvik Edici Programın Uygulanması ile ilgili Yöneticilerin Hisleri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 9 kadın 5 erkek müdür oluşturmaktadır. Online anket çalışmasının ilk bölümünde katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuştur. Daha sonra katılımcıların verdiği cevaplar bireysel olarak tartışılmış ve özetlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenleri teşvik edici konularla ilgili birçok görüş olduğu ve bunlarla ilgili çok fazla ortak görüş olmadığı görülmüştür. Yapılan çalışma da bu

bilgiyi destekler niteliktedir. Öğrenci performans sonuçlarında öğretmene yapılan ödemenin değeriyle ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Araştırma önerisi olarak, öğretmenleri teşvik edici durumların etkisi ile ilgili daha çok araştırma, standartlaştırılmış değerlendirmeleri kullanarak nicel araştırma, öğretmen motivasyonu ile ilgili araştırmalar ve öğretmen hisleri ile ilgili benzer bir çalışma yapılabilir denmiştir.

Gutshall (2009) tarafından “Öğretmen Performans Modellerinde Kaygının Hangi Boyuta Kadar Ölçüldüğünün Tanımlanması: Eyalet Modellerinin Bir Analizi” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 26 eyalet oluşturmaktadır. Araştırma verileri, eyalet eğitim web sitelerini araştırarak ve öğretmen eğitim modelini bulmak için bireysel arama motorlarını kullanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eyaletlerin çoğunda öğretmen eğitim modellerinde kaygıya rastlanmamıştır. Öğretmen değerlendirmesini kontrol altında tutan Hawaii, modellerinde kaygı ve önemseme kelimeleri kullanılmaktadır. 26 eyaletten sadece dördü dökümanlarında kaygı ve önemseme kelimelerini kullanmıştır. 26 eyaletten %15’i sadece önemseme kelimesini kullanırken, %85’i ise her iki kelimeyi de kullanmamışlardır. Araştırma önerisi olarak, öğretmenleri değerlendirirken eyaletlerin çoğunun kaygıyı ölçmedikleri görülmüştür, bunun için eyalet öğretmenleri değerlendirme metodlarının standartlaştırılması gerektiği söylenebilir.

Abercrombie (2009) tarafından “Öğretmenlerin Performans Sürücülerinin, Öğretmen Hazırlığının, Öğretmenlerin Altyapı Değişkenlerinin ve Kurumsal Değişkenlerin, Kapsamlı Sınıflardaki Öğrenme Yetersizlikleri ile Öğrencilere Karşı Olan Öğretmen Davranışları Üzerine Etkileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Eğitim Fakültesinde sınıf ortamında ya da online olarak ders alan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenler lisans düzeyinden doktora düzeyine kadar beş farklı seviyeden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, “Öğrenme Yetersizlikleri ile Öğrenci Eğitimi Anketi” ve “Değiştirilmiş ORI Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem genel hem de özel eğitim öğretmenlerinin, genel sınıflardaki öğrenme yetersizlikleri ile eğitim gören öğrencilere karşı olumsuz davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur. Araştırma önerisi olarak, kurumsal planın ve gelişimin temel bir bileşeni olarak genel sınıflardaki öğrenim yetersizlikleriyle öğrencilere karşı öğretmen davranışlarının etkisi ile ilgili araştırma

yapmaya devam edilmesi gerektiği söylenebilir. Okullarda kapsamlı uygulamalar yaparken ne düşünülmesi gerektiğiyle ilgili güncellenmiş ve sürekli bilgi sağlanmasına ihtiyaç vardır.

Miller (2009) tarafından “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Ontario Öğretmen Performansı Değerlendirme Sisteminin Deneyimleri İle İlgili Algılarının Araştırılması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ilköğretimde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, anket ve görüşme metni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, azınlık öğretmenlerin başlıca öğretmenlerden ziyade kendilerini değerlendiren müdürlerin kötü muamelelerine maruz kalma oranları daha fazla olmuştur. Kanadalı olmayan öğretmenler, ırkçılık, cinsiyetçilik ve homofobi gibi gizli ya da aleni baskılara maruz kalmışlardır. Araştırma önerisi olarak, eğitimciler baskıların kişileri ne kadar kötü etkilediğini görmelidirler. Bu durumu ortaya koyacak başka çalışmalar da yapılmalıdır.

Yanyan (2009) tarafından “Öğretmenlerin Performansını Değerlendirme Uygulamaları ve İkinci Dil Edinim Yaklaşımları: Bir Shanghai Üniversitesinde Uluslararası İş Programındaki İngilizce Örneği” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 6 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; anket, görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf gözlemlerinden ve araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenin sınıf performans değerlendirme uygulamaları ile ilgili detaylı bilgi sağlamış ve performans değerlendirme modelinin değişimine yardım etmiştir. Öğretmenler, ikinci dil edinim yaklaşımlarını değiştirerek performans değerlendirme uygulamalarını geliştirme olasılıklarını artırırlar. Çevreci öğretmenlerin performans değerlendirmede hata düzeltme konusunda etkin oldukları ve taklidin işlevini önemsedikleri görülmüştür. Araştırma, uluslararası İngiliz iş programını ve İngiliz program koordinatörünü öğretmen performans uygulamalarını etkileyen iki önemli faktör olarak göstermiştir. Araştırma önerisi olarak, bu araştırmada öğretmen performansını etkileyen başlıca etkenler bulunmuş fakat bütün etkenler de ortaya konmamıştır. Öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarını ikinci dil edinim yaklaşımlarını değiştirerek geliştirebilecekleri ifade edilmiş, fakat nasıl değiştirileceği ve değişikliklerin nelere sebep olacağı açıklanmamıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar bu eksiklikleri gidermeye yönelik olmalıdır şeklinde ifade edilmiştir.

Kinsey (2009) tarafından “Müracaat Öncesi Müdahalede Öğretmen Performansı Dönütünün Davranış Bütünlüğüne Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, on üç öğretmen ve on üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Görev Sırasındaki Hız Zamanı Örneklem Formu” (Lloyd ve Loper, 1986) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlere yazılı müdahale basamakları sağlandığında davranış bütünlüğü oranları ile görevdeki öğrencilerin yüzdeleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ortalama görevdeki oranlar sadece % 62.1 iken daha sonra bu oranın % 87.3’e çıktığı belirlenmiştir. Araştırma önerisi olarak, öğrenci ve öğretmenlerin cinsiyeti dikkate alınarak başka bir çalışma yapılabilir. Veli izinlerinin geri dönüşünün oranını artırmak için de farklı araştırma metotları bulunmalıdır.

McGalla (2009) tarafından “Öğretmen Sağlığının, Yaşının, Kıdem Yılıının, Cinsiyetinin, Kaçınıcı Sınıflara Derse Girdiğinin ve Devamsızlığının İlköğretim Seviyesinde Öğretmen Performansına Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 462 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Sağlık Envanteri” ve “Charlotte Danielson Modeli” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, değişkenlerin hiçbirinin öğretmen performansını önemli derecede yordamadığı görülmüştür. Sorun, değerlendirme aracında, uygulanmasında ya da değerlendirme aracının tam olarak neyi ölçtüğüyle ilgili olabilir. Araştırma önerisi olarak, konuyla ilgili yapılacak bir nitel araştırmanın daha iyi sonuçlar vereceği söylenebilir. Daha resmi gözlemlerden yararlanılabilir ve araştırmanın boyutları artırılabilir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanabilir. Farklı değerlendirme araçlarını kıyaslayan bir araştırma yapılabilir.

Yariv (2009) tarafından “Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi ve Müdür Öğretmen Duygularının Mukabelesi Üzerine Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 40 ilkokulda çalışan 131 öğretmen ve müdürlerin tamamından oluşmaktadır. Araştırmada veriler görüşme ve anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ortalamanın üstünde bulunan öğretmenlerin profesyonel olarak değerlendirildikleri ve düşük performans gösteren meslektaşlarına göre de üstlerine karşı daha olumlu duygular besledikleri görülmüştür. Düşük performansa sahip olan öğretmenler de ortalamanın üstünde performansa sahip olan öğretmenler de kendi performanslarının iyi olduğunu düşünmektedirler. Müdürlerin

ve ortalamanın üstünde performansa sahip olan öğretmenlerin birbirlerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Müdürlerin performansı düşük olan öğretmenlere karşı olumlu ya da olumsuz duygular besleme noktasında kararsız oldukları sonucu da ortaya çıkmıştır.

Rogers ve Vegas (2009) tarafından yapılan “Sınıfta Daha Fazla Aksamaya Son Mu? Öğretmen Devamsızlığını Azaltmak ve Performans İçin Teşvik Sağlamak” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 3 kıtadan 6 ülkede ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen devamsızlığının daha az olması ile çalışma saatlerinin artması, daha fazla ödev ve daha yakın veli-öğretmen ilişkisi arasında bağlantı olduğu görülmüştür. Araştırma önerisi olarak, öğretmenlere performanslarını artırmak için maddi olmayan teşvikler yapılması gerektiği söylenebilir. Bunlar sınıfta öğretmene destek sağlanması, eğitim fırsatları, öğretim materyallerinin sağlanmasının yanı sıra okul altyapısı geliştirilmelidir.

Al-ghanabousi (2010) tarafından “Bu Modeli Deneyebilir Misiniz? Öğretmen Performansını Değerlendirmek İçin Öğretimsel Liderlik Modelinin Tanıtılması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 3 okulda çalışan müdürler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 3 müdür öğretmenlerin akademik performansını artırmak ve öğretimin kalitesini ölçmek için değerlendirme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Müdürlerin okul planı ile ilgili amaçlar belirledikleri, fakat öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunda herhangi bir plan yapmadıkları ya da amaç belirlemedikleri sonucuna varılmıştır. Müdürlerin, öğretimsel programı öğretmenlerin sınıf performansını tutarlı bir şekilde inceleyerek takip ettikleri görülmüştür. Her üç müdürün de gözlem sonrası öğretmenlere geri dönüt verdikleri görülmüştür. Müdürlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine çok az etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Alghanabousi (2010) tarafından “Öğretimsel Liderler Öğretmen Performansı Değerlendirmesini Nasıl Anlamaktadır?” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 3 okuldaki okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler doküman analizi, direk gözlem ve görüşme

yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, müdürler öğretmenlerin performansını değerlendirmenin gerekliliğine inandıklarını söylemişlerdir. Öğretmen değerlendirmesi, bireysel öğretmen performansına ulaşmak için kullanılmalı ve geliştirilmelidir sonucuna varılmıştır. Öğretmen performansını değerlendirme müdürlere öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamada yardım etmiştir.

Hill (2010) tarafından “Okulda Şiddetin Öğretmen Performansı ve Davranışları Üzerindeki Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 74 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için, “Okulda Şiddet, Öğretmen Performansı ve Davranışı” adlı bir anket uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okulda şiddetin öğretmen performansı ve davranışları üzerinde ölçülebilir bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Okulda şiddet arttıkça öğretmen performansı ve davranışlarındaki olumsuzluk da artmaktadır. Okulda şiddet, sınıf yönetiminde daha sıkı tedbirler alınması, daha az etkili sınıf yönetimi ve kişinin sınırlarının bozulması gibi birçok olumsuz duruma sebebiyet verebilir. Araştırma önerisi olarak, daha kapsamlı bir ölçek kullanılması söylenebilir. Daha kapsamlı bir çalışma daha geçerli sonuçlar ve daha iyi istatistiksel analizler sağlayacaktır. Yapılandırılmamış görüşmeler de aynı şekilde daha iyi sonuçlar verecektir.

Monico (2010) tarafından “Aday Öğretmen Performansındaki Yapılandırmacı Uygulamalarda Online Derse Katılımın Aktarım Etkisi Çalışması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 8 aday öğretmen ve onlara ders veren 5 denetmen oluşturmaktadır. 5 öğretmen adayı derslerin bir kısmını online olarak bir kısmını da sınıf ortamında görürken, 3 öğretmen adayı derslerin tamamını online olarak almışlardır. Araştırma verileri öğretmen adayları ve onlara ders veren denetçilerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, derslere daha çok çevrimiçi olarak katılan öğretmen adaylarının, ders planı hazırlama ve uygulamada “öğrencilerinin bakış açısına değer veren” yapılandırmacı bir öğretim uygulaması kullandıkları görülmüştür. Denetçiler derse online olarak katılan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim uygulamaları kullandıklarını gözlemişlerdir. Öğretmen ve denetçilerin görüşleri arasında yapılandırmacı uygulama ile ilgili bir çelişki olduğu göze çarpmıştır. Online derslerde yapılandırmacı stratejileri kullanan bazı öğretmen adayları, kullandıkları stratejilerin

farkına varmışlardır, ama öğrenci eğitim deneyimlerinde belirli bir yapılandırmacı strateji ortaya koymamışlardır. Online derslerde yapılandırmacı stratejileri kullanan öğretmenler, sınıflarında yapılandırmacı uygulamaları kullanmışlardır, ama yapılandırmacı öğretim uygulamalarını kullandıklarının her zaman farkında olmamışlardır. Araştırma önerisi olarak, öğretmen eğitim programlarında online ders uygulaması ve yansıtıcı uygulamanın kullanılması söylenebilir. Aday öğretmenlerin online olarak yapılandırmacı pedagojiyle ilgili edindikleri en iyi deneyimleri, sınıfta yapılandırmacı uygulamaların aktarımına önderlik etmiştir.

Simmons (2010) tarafından “Davranışsal Yönetim Becerileri Bakımından Rubrik Değerlendirmenin Öğretmen Performansına Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 60 öğretmen ve 882 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Davranışsal Yönetim Rubriği” geliştirilmiştir. Ayrıca, “Yönetici Rubrik Oranı Anketi”, “Öğretmen Ölçeği 1-Eğitimsel Konular”, “Öğretmen Ölçeği 2-Eğitim Algıları” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem öğretmenlere hem de yöneticilere göre, davranışsal yönetim rubriğinin öğretmen performansını ölçmede bütün sınıf uygulamaları ve yönergelerinin yanı sıra ders hazırlama ve uygulama konularında yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenlerin büyük çoğunluğu, davranışsal yönetim rubriğindeki bilgi ve eğitimin kendi davranışsal yönetim yaklaşımlarında önemli bir farklılık yaratmadığını söylemiştir. Araştırma önerisi olarak, sınıflarda kullanılan davranışsal yönetim stratejilerinin rolü önemli olduğundan, yapılan bu çalışmayı destekleyici çalışmalar yapılması gerektiği söylenmiştir.

Miller (2011) tarafından “Ortak Proje: Öğretmen Performansı Teşvik Açılımlarının Uygulanması ve Gelişimiyle İlgili Olarak Müdürlerin Algıları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, yirmi dört okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, fikir ve değer soruları ile bilgi sorularından oluşan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bazı müdürler öğretmenler için performans teşviki sağlayan öğretmen değerlendirmesiyle ilgili oranları şişirerek değiştirdiklerini kabul etmişlerdir. Değerlendirilmeyen öğretmenlere göre öğrenci başarısına göre değerlendirilip daha az performans teşviki alan öğretmenlerin olduğu ortaya konmuştur. Liderlerin, öğretmenlerin teşvikleri farklı amaçlar için kullanabileceklerini anlamaları gerektiği söylenmiştir. Araştırma

önerisi olarak, bedel sorusuyla ilgili sadece eğitim alanında değil diğer alanlarda da daha geniş bir çalışma yapılabileceği söylenebilir. Müdürlerin karar verme sürecine katılmasıyla ilgili bir araştırma yapılabilir. Müdürlerin, öğretmenler için performans teşvik kriteri bileşenlerinin değerlendirmesiyle ilgili bir araştırma yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin teşvikleri nasıl gördükleriyle ilgili de bir araştırma yapılabilir.

Washington (2011) tarafından “Öğretmenlerin Resmi Değerlendirmesi: Öğrenci Başarısı ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki ile ilgili Bir İnceleme” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 45 ortaokulda bulunan 2-5. sınıflardaki 648 öğretmenden ve öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için öğrenci ve öğretmen anketleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerle yapılan çalışmada öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma önerisi olarak, benzer bir çalışmanın okul liderleri ve karar veren kişiler için de yapılabileceği söylenebilir. Öğrencinin öğrenmesi alanlarında daha başarılı ve öğretim becerileri olan öğretmenlerin çabaları ile artırılmalıdır, okul liderleri ve karar veren kişiler var olan sistemlerdeki performans standartlarını artırmalıdır ve okul bölgelerinin ve karar veren kişilerin öğretmen ve öğrenci bilgilerini kullanarak kendi bölgelerinde yapılan araştırmaları idare etmek için diğer kaynakları ve daha fazla zaman ayırması gerekmektedir denmiştir.

Baptiste (2012) tarafından “Öğretmen Hazırlık Programlarındaki Öğretmen Performansını Değerlendirmenin Rolünü Ortaya Çıkarmak” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, pilot bölgede yapılan iki öğretmen eğitim programına katılan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler nitel araştırma yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan adayların programın bu alandaki güçlü yönlerini doğrular nitelikte planlamada, yönergede ve gözlem görevlerinde baskın oldukları görülmüştür. Diğer taraftansa, öğretmen eğitimleri yönerge görevini planlamada Öğretmen Performansı Değerlendirmesinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir çünkü bu değerlendirme sınıftaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin bütün dinamiklerini ölçmemiştir. 10 dakikalık bir video klibin, öğretilerde “insan sanatının” kanıtı için yeterli olmadığını söylemişlerdir. Araştırma önerisi olarak, araştırma sonuçlarını genelleştirebilmek için temel eğitim ve bilimsel

eğitim programları yapılmalıdır ve sınıf temelli gözlemler gibi başka öğretmen etkililiğini ölçen değişkenlere bakılabilir denmiştir.

Ward (2012) tarafından “Geçici Olarak Yetkilendirilen Sertifikalı Öğretmenlerle Geleneksel Sertifikalı Öğretmenler Arasındaki Öğretmen Performansı Kıyaslaması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, on ikinci sınıfları olan lise müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Marzano (2003) tarafından geliştirilen “Müdür Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Geçici Olarak Yetkilendirilen Sertifikalı Öğretmenlerle Geleneksel Sertifikalı Öğretmenler arasında öğretim örgütleri, sınıf yönetimi ve çeşitlilik yaratma konularında önemli bir fark olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu iki grup arasında öğrencinin akademik başarısını, öğrenci güçlendirmesi ve profesyonel gelişimi değerlendirme konularında fark olmadığı görölmüştür. Araştırma önerisi olarak, okulların birinci yılı olan öğretmenleri işe alırken sertifika metodundan ziyade bireysel başvuruya bakılması gerektiği ve geçici olarak yetkilendirilen sertifikalı öğretmenlerin profesyonel gelişimi için odaklanmış bir yaklaşım olması gerektiği söylenmiştir.

Tao (2012) tarafından yapılan “Öğretmenler Neden Yok? Tanzania’da Öğretmen Performansını Açıklamak için Yetenek Yaklaşımından ve Eleştirel Gerçeklikten Yararlanmak” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, üç ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Nobel Laureate Amartya Sen tarafından geliştirilen “Yetenek Yaklaşımı” ve “Eleştirel Gerçeklik” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müdahalelerin öğretmenlerin günlük işleyişini onaylaması gerektiği görüşüne varılmıştır. Müdahaleler, öğretmenlerin karşılaştıkları karşı eğilimleri hesaplamalı ve dikkate almalıdır, çünkü bunlar pragmatik çözümler sağlayacak ve öğretmenleri bu ölçümlerin denemeye değer olduğu konusunda ikna edecektir ifadeleri kullanılmıştır.

Harris ve Sass (2012) tarafından “Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi, Üretkenliği ve Becerileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 17 ilkokul, 6 ortaokul, 4 lise ve 3 özel okul müdürü olmak üzere toplam 30 müdürden oluşmaktadır. Araştırmada veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenci başarısına katkısı ile gözlenebilen öğretmen

zellikleri arasında zayıf bir bağ olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenmesinin, geleneksel olarak değerlendirilmesinden daha etkili olduğu görülmüştür. Matematik ğretmeninin üretkenliğinde ğretim becerileri, konu bilgisi ve zekânın önemli olduğu görülmüştür. Mdrlr ğretmenleri değerlendirirken öğrencilerle olan ilişkilerinin yanı sıra öğretmenlerin anne babalarıyla, diğer öğretmenlerle ve müdürle kişisel ilişkilerini dikkate almışlardır. Öğretmenlerin üretkenliklerini değerlendirme konusunda, mdrlrin yorumlarında kendi ilerinde ve ğretmen niteliklerine göre değişkenlik olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, Kastamonu ilindeki ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte ve günümüzde var olan durumların bir etkide bulunmadan olduğu şekliyle betimleme amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2002). Tarama modelinde belirlenmiş bir zaman dilimi içinde belli sayıda denek ya da nesnenin elde edilen verilerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Arseven, 2001). Tarama modelinin kullanımı araştırmanın yapılmak istendiği kurumda düzene zarar vermediği ve personele güçlük çıkarmadığı için zor değildir (Kaptan, 1999). İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında farklılaşma olup olmadığını ve varsa ne kadar farklılaşma olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002). Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmalar “nedir” ve “ne idi” sorularına cevap bulma amacındadır (Balcı, 1997).

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilindeki 26 ilk ve ortaokulda görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde bizzat okullara gidilmiş, araştırma ile ilgili katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılardan dönen anketlerin 303’ü geçerli kabul edilmiş ve veri analizinde kullanılmıştır.

Cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu ile ilgili demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde değerlerinin dağılımları tablo halinde gösterilmektedir.

Tablo 1. Örneklemin Frekans ve Yüzde Tablosu

Değişken	Cinsiyet				Toplam		
	Kadın		Erkek		N	%	
	n	%	n	%			
Branş	Sınıf Öğretmenleri	69	37.5	56	47.1	125	41.3
	Branş Öğretmenleri	115	62.5	63	52.9	178	58.7
Yaş	22-30	81	44.0	30	25.2	111	36.6
	31-40	78	42.4	48	40.3	126	41.6
	41-50	21	11.4	30	25.2	51	16.8
	51 ve Üzeri	4	2.2	11	9.2	15	5.0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	66	35.9	22	18.5	88	29.0
	6-10 Yıl	55	29.9	35	29.4	90	29.7
	11-20 Yıl	51	27.7	34	28.6	85	28.1
	21 Yıl ve Üzeri	12	6.5	28	23.5	40	13.2
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-5 Yıl	149	81.0	80	67.2	229	75.6
	6-10 Yıl	20	10.9	26	21.8	46	15.2
	11 Yıl ve Üzeri	15	8.2	13	10.9	28	9.2
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	8	4.3	18	15.1	26	8.6
	Lisans	164	89.1	95	79.8	259	85.5
	Yüksek Lisans	12	6.5	6	5.0	18	5.9
Toplam		184	60.7	119	39.3	303	100

“Sınıf Yönetimi Becerileri” ve “İşgören Performansı” anketlerine katılan öğretmenlerin toplam sayısı 303’tür. Bu öğretmenlerin 184’ü (%60.7) kadın, 119’u (%39.3) erkektir. Sınıf öğretmeni sayısı 125 (%41.3) iken, branş öğretmenlerinin sayısı 178 (%58.7) olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin 69’u (%37.5) kadın, 56’sı (%47.1) erkektir. Branş öğretmenlerinin de 115’i (%62.5) kadın, 63’ü (%52.9) erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 22-30 yaş arasında olanların sayısı 111 (%36.6), 31-40 yaş arasında olanların sayısı 126 (%41.6), 41-50 yaş arasında olanların sayısı 51 (%16.8) ve 51 yaş ve üzeri olanların sayısı 15 (%5.0) olmuştur. 22-30 yaş arasında olanların 81’i (%44.0) kadın, 30’u (%25.2) erkektir. 31-40 yaş arasında olanların 78’i (%42.4) kadın, 48’i (%40.3) erkektir. 41-50 yaş arasında olanların 21’i (%11.4) kadın, 30’u (%25.2) erkektir. 51 yaş ve üzeri olanların 4’ü (%2.2) kadın, 11’i (%9.2) erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise sayılar ve yüzdeler şu şekildedir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olanların sayısı 88 (%29.0), 6-10 yıl arasında olanların sayısı 90 (%29.7), 11-20 yıl arasında olanların

sayısı 85 (%28.1) ve 21 yıl ve üzeri olanların sayısı 40 (%13.2) şeklindedir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olanların 66'sı (%35.9) kadın, 22'si (%18.5) erkektir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanların 55'i (%29.9) kadın, 35'i (%29.4) erkektir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl olanların 51'i (%27.7) kadın, 34'ü (%28.6) erkektir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların 12'si (%6.5) kadın, 28'i (%23.5) erkektir.

Buldukları okuldaki görev sürelerine bakıldığında ise; 1-5 yıl arasında olanların sayısı 229 (75.6), 6-10 yıl arasında olanların sayısı 46 (%15.2) ve 11 yıl ve üzerinde olanların sayısı 28 (%9.2) olarak saptanmıştır. Bulduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olanların 149'u (%81.0) kadın, 80'i (%67.2) erkektir. Bulduğu okuldaki görev süresi 6-10 yıl olanların 20'si (%10.9) kadın, 26'sı (%21.8) erkektir. Bulduğu okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olanların 15'i (%8.2) kadın, 13'ü (%10.9) erkektir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında ise, önlisans mezunu olanların sayısı 26 (%8.6), lisans mezunu olanların sayısı 259 (%85.5) ve yüksek lisans mezunu olanların sayısı ise 18 (%5.9) olarak bulunmuştur. Önlisans mezunu olan öğretmenlerin 8'i (%4.3) kadın, 18'i (%15.1) erkektir. Lisans mezunu olanların 164'ü (%89.1) kadın, 95'i (%79.8) erkektir. Yüksek lisans mezunu olanların 12'si (%6.5) kadın, 6'sı (%5.0) erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği* ve *İşgören Performansı Ölçeği* kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ortaya koyabilmek için *Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği*, performanslarını ortaya koymak için ise *İşgören Performansı Ölçeği* kullanılmıştır.

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği: Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Delson (1982) tarafından geliştirilmiş, Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılarak Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışma analizi Korkut ve Babaoğlu'nun (2010) çalışmasında, Yalçinkaya ve Tonbul'un (2002) Türkçe'ye uyarlama çalışmasında bulunan 25 madde üzerinden yeniden yapılmıştır. Faktör analizinde KMO=.92 Barlett Sphericity (Sig.=.00, p<.05) testi anlamlı çıkmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükü .30'un altında olan 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 15 madde arasından 1, 2, 3, 7, 12, ve 19. maddelerinin birinci faktör analizi sonucunda (plan-

program etkinlikleri ve fiziksel düzen), 10, 14, 15, 16 ve 17. maddelerinin ikinci faktör analizi sonucunda (öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi) ve 18, 22, 23 ve 24. maddelerinin üçüncü faktör analizi sonucunda (zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri) daha yüksek değerler ortaya koyduğu saptanmıştır. Temel Bileşenler Analizi'ne göre bu üç faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyans oranı %51.55'tir. Birinci faktörün analizi sonucunda varyans oranı %18.51, ikinci faktör analizi sonucunda varyans oranı %17.55 ve üçüncü faktör analizi sonucundaki varyans oranı %15.47'dir. Maddelerle bağlantılı olarak tanımlanan üç faktör analizi sonucunda ortaya çıkan ortak varyanslarının .51 olduğu görülmektedir. Bu sonuç üç faktör analizi sonucunda, ölçekle ilgili varyansın ve maddelerdeki toplam varyansın önemli bir kısmını açıklamaktadır. Bu araştırmadaki 15 maddelik ölçeğin hem üç faktörlü hem de tek faktörlü olarak kullanılabilmesi ortaya konmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” adlı alt faktörün analiz sonucunda yük değerleri .33-.61 arasında bulunmuştur. Bu boyutun Alpha iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur. “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” faktöründeki maddelerin yük değerleri .49-.61 arasında bulunmuştur. Alpha iç tutarlılık katsayısı .78'dir. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” faktöründeki maddelerin yük değerleri .45-.72 arasında bulunmuştur ve Alpha iç tutarlılık katsayısı .74'tür. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri “çok iyi”, “iyi”, “orta”, “zayıf” ve “çok zayıf” şeklinde 5'ten 1'e doğru dereceleme şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten alınan düşük puan, düşük sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu şeklinde, yüksek puan ise yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçüt aralığı 1-1.79 çok zayıf; 1.80-2.59 zayıf; 2.60-3.39 orta; 3.40-4.19 iyi; 4.20-5.0 çok iyi şeklinde hazırlanmıştır (Korkut, 2009).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” (1,2,3,4,6,12) adlı alt faktörün analiz sonucunda Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.81$ olarak bulunmuştur. “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” (5,7,8,9,10) faktöründeki maddelerin Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.80$ 'dir. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” (11,13,14,15) alt faktöründeki Alpha iç tutarlılık katsayısı .79'dur. Bu araştırmada sonucunda sınıf

yönetimi beceri ölçeğinin tek faktör için Cronbach Alpha değeri .91 olarak bulunmuştur.

İşgören Performansı Ölçeği: İşgören Performansı Ölçeği Sigler ve Pearson (2000) tarafından, Kirkman ve Rosen (1999)'dan alınan 4 ifade ile ölçülmüştür. Ölçek, önce Kirkman ve Rosen (1999), daha sonra ise, Sigler ve Pearson (2000) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılmış ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

İşgören Performansına ilişkin yapılan faktör analizinde faktör yüklerinin .781 ile .847 arasında değiştiği ortaya koyulmuştur. Güvenirliği sağlanmak amacıyla ise Cronbach α değeri kullanılmıştır. İşgören Performansı Ölçeğinin güvenilirlik seviyesinin 0.8277 olduğu ortaya koyulmuştur. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde 5’ten 1’e doğru dereceleme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük performansa sahip olduğu, yüksek puan ise yüksek performansa sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Çöl, 2008). Ölçüt aralığı 1-1.79 kesinlikle katılmıyorum; 1.80-2.59 katılmıyorum; 2.60-3.39 kısmen katılıyorum; 3.40-4.19 katılıyorum; 4.20-5.0 kesinlikle katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sonucunda işgören performansı ölçeği ölçeğinin tek faktör için Cronbach Alpha değeri .85 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçekler, 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Kastamonu ilinde bulunan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlere buldukları okulda bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Geliştirilen anketler ile Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilerek araştırmanın yapılması için gerekli izin alınmıştır. Alınan izin belgesi ile evren olarak alınan merkezdeki ilk ve ortaokullara gidilmiştir. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anket formları dağıtılmıştır ve tamamlanan formlar toplanmıştır. İl merkezi ve ilçeleri kapsayan toplam 26 ilk ve ortaokula gidilmiştir. 308 öğretmene uygulanan anketlerden yalnızca 5 tanesi geçersiz sayılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistiki çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Bu programın kullanımında Büyüköztürk'ün (2013) Sosyal Bilimler için Veri Analizi ve Pallant'ın (2001) SPSS Survival Manual adlı kitabından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tamhane ve Tukey Çoklu Karşılaştırma Testleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Frekans analizlerinde değişkene ait her değer ne kadar sıklıkla ortaya çıktığı gösterilir. Her kategoriye ait yüzdelerin de verilmesi mümkündür. Sınıflama ve sıralamada kullanılan verilerin özetlenmesinde kullanılmaktadır. Bu çalışmada araştırmanın demografik değişkenlerine ait frekans ve yüzde değerleri verilmiştir (<http://spssiletezanalizleri.wordpress.com>). Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ile performans algılarının cinsiyet ve branş değişkenleri arasındaki ilişkiye bakmak için t-testi kullanılmıştır. T-testi kullanılmasının sebebi cinsiyet ve branş değişkenlerinin iki gruba ayrılmasıdır. Çalışmaya katılan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ile performans algılarının mesleki kıdemleri, yaşları, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve öğrenim durumları arasındaki ilişkinin bulunması için One Way Anova testi yapılmıştır. Analize başlanmadan önce Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış, p değeri .05'ten büyükse veriler homojen dağılıma sahip olarak kabul edilmiştir. Manova testi ile gruplar arası farklılaşmaya bakılmış, grup varyanslarının homojenliği incelenmiştir. Homojen kabul edilen verilerin analizinde Post-Hoc Tukey testi uygulanırken, homojen olmayan verilerde Tamhane testi sonuçlarına bakılmıştır.

“Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasında ilişki var mıdır?” alt problemi çözümlenirken değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r)

hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, aralıklı ya da oranlı ölçe düzeyindeki iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi bulmak için kullanılır. Bu tekniğin kullanılabilmesi için değişkenlerin normal dağılım göstermeleri gereklidir. +1 değişkenler arasındaki pozitif ilişkiyi gösterirken, -1 negatif ilişkiyi göstermektedir. 0 sonucu ilişkinin olmadığını ifade etmektedir (<http://spssiletezanalizleri.wordpress.com>). “Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemi çözümlenirken anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalama puanları ve .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkenlerini; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, yordanan değişkenlerini ise, öğretmen performansı oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Çoklu regresyon analizi bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin yardımıyla bağımlı değişkeni tahmin etmeye yönelik bir analiz şeklidir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişkenin toplam varyansının yorumlanmasına, istatistiksel olarak anlamlılığına, yordayıcı değişkenlerin anlamlılığına ve bağımlı değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin yönüne dair yorum yapma imkânı verir (Büyüköztürk, 2013).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde okullarda uygulaması yapılan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1. İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algı Düzeyleri

Tablo 2. İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri	N	\bar{X}	S
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	303	4.02	.56
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	303	4.27	.51
Sınıf içi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	303	4.36	.55
Toplam	303	4.21	.54

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerini belirlemek için, öğretmenlere uygulanan sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine bakıldığında, öğretmenlerin kendilerinin en iyi olduklarını düşündükleri boyut “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri”dir ($\bar{X} = 4.36$). İkinci sırada “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ($\bar{X} = 4.27$) boyutu yer alırken, üçüncü ve son sırada da “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ($\bar{X} = 4.02$) boyutu yer almıştır. Bu sonuca göre ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” algılarının iyi düzeyde olduğu ortaya konmuştur. İkincil olarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutundaki algılarının çok iyi düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Son olarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutundaki algılarının çok iyi düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

4.2. Cinsiyete Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları (Independent Samples t-Test)

Tablo 3. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Kadın	184	4.05	.53	301	.98	.327
	Erkek	119	3.98	.62			
Öğretmen-öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Kadın	184	4.29	.50	301	.93	.351
	Erkek	119	4.24	.54			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Kadın	184	4.40	.50	301	1.61	.107
	Erkek	119	4.30	.62			

(*p<.05 **p<.01)

Tabloda ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar yer almaktadır. Levene testi sonunda $p>.05$ olduğu için varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada görüldüğü gibi, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın} = 4.05$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek} = 3.98$) yüksek olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. “Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın} = 4.29$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek} = 4.24$) yüksek olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın} = 4.40$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek} = 4.30$) yüksek olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Buna göre ilk ve ortaokullardaki kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Branşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları (Independent Samples t-Test)

Tablo 4. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Branş	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Sınıf	125	4.19	.57	301	4.57	.000**
	Branş	178	3.90	.53			
Öğretmen-öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Sınıf	125	4.35	.49	301	2.36	.019*
	Branş	178	4.21	.53			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Sınıf	125	4.51	.52	301	4.09	.000**
	Branş	178	4.26	.54			

(*p<.05 **p<.01)

Tabloda ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile branşları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Levene testi sonunda $p>.05$ olduğu için varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tabloda görüldüğü gibi, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetiminin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{sınıf}} = 4.19$), branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{branş}} = 3.90$) yüksek olup, sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda daha iyi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri kendilerini plan program ve fiziksel düzen konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{sınıf}} = 4.35$), branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{branş}} = 4.21$) yüksek olup, sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda daha iyi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri kendilerini öğretmen öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesinde ve zaman kullanımı konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{sınıf}} = 4.51$), branş öğretmenlerinin puan

ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{branş}} = 4.26$) yüksek olup, sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda daha iyi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri kendilerini sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri konusunda daha yeterli görmektedirler.

4.4. Mesleki Kıdeme Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Alguları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 5. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlam
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	1-5 yıl	88	3.81	.54	8.347	.000**	1-5↔6-10
	6-10 yıl	90	4.04	.49			1-5↔11-20
	11-20 yıl	85	4.08	.49			1-5↔21 ve üzeri
	21 ve üzeri	40	4.31	.75			6-10↔21 ve üzeri
	Toplam	303	4.02	.56			
Öğretmen-öğrenci ilişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	1-5 yıl	88	4.17	.57	1.99	.117	
	6-10 yıl	90	4.28	.46			
	11-20 yıl	85	4.30	.44			
	21 ve üzeri	40	4.40	.63			
	Toplam	303	4.27	.52			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	1-5 yıl	88	4.28	.55	2.418	.066	
	6-10 yıl	90	4.30	.54			
	11-20 yıl	85	4.45	.44			
	21 ve üzeri	40	4.49	.72			
	Toplam	303	4.36	.55			

(*p<.05 **p<.01.)

Mesleki kıdemin bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 5) sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ($F_{3-299}=8,347$; $p<.050$) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ($F_{3-299}=1,980$; $p>.050$) ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun ($F_{3-299}=2,418$; $p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablodan elde edilen bilgilere göre, sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt

boyutunun mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 3.81$); 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 4.04$), 11-20 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 4.08$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.31$) düşük olup, 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi bulunan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler plan program ve fiziksel düzen konusunda kendilerini daha yetersiz görmektedirler. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ile ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 4.04$) 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.31$) arasında da anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler kendilerini mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre plan program ve fiziksel düzen konusunda daha yetersiz algılamışlardır.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.17$); 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 4.28$), 11-20 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 4.30$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.40$) düşük olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.28$); 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 4.30$), 11-20 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 4.45$) ve 21

yıl ve üzerinde olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.49$) düşük olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.5. Yaşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Yaşları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 6. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlam
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	22-30 arası	111	3.91	.51	5.90	.001**	22-30↔41-50 31-40↔41-50
	31-40 arası	126	3.99	.54			
	41-50 arası	51	4.28	.45			
	51 ve üzeri	15	4.22	1.08			
	Toplam	303	4.02	.56			
Öğretmen-öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	22-30 arası	111	4.24	.49	1.321	.268	
	31-40 arası	126	4.24	.52			
	41-50 arası	51	4.40	.43			
	51 ve üzeri	15	4.32	.84			
	Toplam	303	4.27	.52			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	22-30 arası	111	4.32	.51	2.653	.049*	22-30↔41-50 31-40↔41-50
	31-40 arası	126	4.33	.55			
	41-50 arası	51	4.56	.38			
	51 ve üzeri	15	4.28	1.05			
	Toplam	303	4.36	.55			

(*p<.05 **p<.01)

Yaşın bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 6) sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ($F_{3,299}=5.896;p<.050$) ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu ($F_{3,299}=2.653;p<.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun ($F_{3,299}=1.321;p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablodan elde edilen bilgilere göre, sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun yaş bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun homojen bir dağılıma sahip olmadığı görülürken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun

homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu için Tamhane testi sonuçlarına bakılırken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu için Tukey testi sonuçlarına bakılmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yaşı 41-50 arasında olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{41-50 \text{ arası}} = 4.28$); 22-30 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{22-30 \text{ arası}} = 3.91$) ve 31-40 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{31-40 \text{ arası}} = 3.99$) yüksek olup, yaşı 41-50 arasında olan öğretmenlerin yaşı 22-30 ve 31-40 arasında olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yaşı 41-50 arasında olan öğretmenler kendilerini plan program etkinlikleri ve fiziksel düzen konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yaşı 41-50 arasında olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{41-50 \text{ arası}} = 4.40$); 22-30 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{22-30 \text{ arası}} = 4.24$), 31-40 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{31-40 \text{ arası}} = 4.24$) ve 51 ve üzerinde olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{51 \text{ ve üzeri}} = 4.32$) daha yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yaşı 41-50 arasında olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{41-50 \text{ arası}} = 4.56$); 22-30 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{22-30 \text{ arası}} = 4.32$) ve 31-40 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{31-40 \text{ arası}} = 4.33$) yüksek olup, yaşı 41-50 arasında olan öğretmenlerin, 22-30 ve 31-40 arasında olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yaşı 41-50 arasında olan öğretmenler kendilerini sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri konusunda daha yeterli görmektedirler.

4.6. Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 7. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlam
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	1-5 yıl	229	3.97	.51	7.76	.001**	11 ve üzeri↔1-5 11 ve üzeri↔6-10
	6-10 yıl	46	4.03	.54			
	11 ve üzeri	28	4.41	.45			
	Toplam	303	4.02	.56			
Öğretmen-öğrenci ilişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	1-5 yıl	229	4.25	.49	3.69	.026*	11 ve üzeri↔1-5
	6-10 yıl	46	4.23	.52			
	11 ve üzeri	28	4.52	.43			
	Toplam	303	4.27	.52			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	1-5 yıl	229	4.33	.51	2.57	.079	
	6-10 yıl	46	4.38	.55			
	11 ve üzeri	28	4.58	1.05			
	Toplam	303	4.36	.55			

(*p<.05 **p<.01)

Çalıştığı okuldaki görev süresinin bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 7) sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ($F_{2-300}=7.758;p<.050$) ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ($F_{2-300}=3.686;p<.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun ($F_{2-300}=2.562;p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablodan elde edilen bilgilere göre, sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun çalıştığı okuldaki görev süresi bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmaya

karar verilmiştir. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.41$); 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 3.97$) ve 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 4.03$) yüksek olup, çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenler kendilerini plan program etkinlikleri ve fiziksel düzen konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.52$), çalıştığı okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olanlara göre ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.25$) yüksek olup, çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olanlara 1-5 yıl arasında olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenler kendilerini öğretmen öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.58$); 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.33$) ve 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 4.38$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.7. Öğrenim Durumuna Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Öğrenim Durumları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 8. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlam
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Ön Lisans	26	4.26	.79	3.345	.037**	Ön Lisans↔Yüksek Lisans
	Lisans	259	4.01	.53			
	Yüksek Lisans	18	3.84	.65			
	Toplam	303	4.02	.56			
Öğretmen-öğrenci ilişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Ön Lisans	26	4.30	.62	1.65	.194	
	Lisans	259	4.28	.50			
	Yüksek Lisans	18	4.06	.56			
	Toplam	303	4.27	.52			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Ön Lisans	26	4.43	.73	.79	.457	
	Lisans	259	4.36	.52			
	Yüksek Lisans	18	4.22	.65			
	Toplam	303	4.36	.55			

(*p<.05 **p<.01)

Öğrenim durumunun bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 8) sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ($F_{2-300}=3.345;p<.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ($F_{2-300}=1.650;p>.050$) ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun ($F_{2-300}=.786;p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablodan elde edilen bilgilere göre, sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmaya karar verilmiştir.

“Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden öğrenim durumu ön lisans olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{ön lisans}} = 4.26$); yüksek lisans olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{\text{yüksek lisans}} = 3.84$) yüksek olup, öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin, yüksek lisans olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenler kendilerini plan program etkinlikleri ve fiziksel düzen konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden öğrenim durumu ön lisans olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{ön lisans}} = 4.30$), öğrenim durumu lisans olanlara göre ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 4.28$) ve yüksek lisans olanlara göre ($\bar{X}_{\text{yüksek lisans}} = 4.06$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden öğrenim durumu ön lisans olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{ön lisans}} = 4.43$), öğrenim durumu lisans olanlara göre ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 4.36$) ve yüksek lisans olanlara göre ($\bar{X}_{\text{yüksek lisans}} = 4.22$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.8. İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performans Algı Düzeyleri

Tablo 9. İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performans Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	n	\bar{X}	S
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	303	4.02	.71
Toplam	303	4.02	.71

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans düzeylerini belirlemek için, öğretmenlere uygulanan işgören performansı ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu değerler Tablo 9’de verilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algı düzeyine bakıldığında, elde ettikleri

toplam puan 4.02, standart sapma ise .71'dir. Bu sonuçlara bakarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.9. Cinsiyete Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları (Independent Samples t-Test)

Tablo 10. Öğretmen Performansı ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	T	P
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	Kadın	184	4.01	.64	212.75	-.50	.614
	Erkek	119	4.06	.80			

(*p<.05 **p<.01)

Tabloda ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performansları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Levene testi sonunda p<.05 olduğu için varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada görüldüğü gibi, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarında kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın} = 4.01$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek} = 4.06$) düşük olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Diğer bir ifade ile ilk ve ortaokullardaki kadın ve erkek öğretmenlerin performans algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.10. Branşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları (Independent Samples t-Test)

Tablo 11. Öğretmen Performansı ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	Sınıf	125	4.11	.83	215.02	1.56	.119
	Branş	178	3.97	.61			

(*p<.05 **p<.01)

Tabloda ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performansları ile branş değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Levene testi sonunda p<.05 olduğu için varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada görüldüğü gibi, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarında sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{sınıf} = 4.11$), branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{branş} = 3.97$) yüksek

olmasına rağmen, analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Diğer bir ifade ile ilk ve ortaokullardaki sınıf ve branş öğretmenlerinin performanslarına ilişkin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.11. Mesleki Kıdeme Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Alguları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 12. Öğretmen Performansı ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	Ss	F	P	Anlam
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	1-5 yıl	88	4.00	.59	5.39	.001**	21 ve üzeri↔1-5 21 ve üzeri↔6-10 21 ve üzeri↔11-20
	6-10 yıl	90	3.96	.70			
	11-20 yıl	85	3.94	.78			
	21 ve üzeri	40	4.44	.70			
	Toplam	303	4.03	.71			

(*p<.05 **p<.01)

Mesleki kıdemin bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 12) öğretmen performansı ($F_{3-299}=5.382$; $p<.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablodan elde edilen bilgilere göre, öğretmen performansının mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmen performansında ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden mesleki kıdem 21 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.44$) 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.00$), 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 3.96$) ve 11-20 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 3.94$) yüksek olup, 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında mesleki kıdemi olanlara göre performans algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler performans konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

4.12. Yaşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Yaşları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 13. Öğretmen Performansı ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	P
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	22-30 arası	111	3.98	.68	1.802	.147
	31-40 arası	126	3.98	.64		
	41-50 arası	51	4.20	.82		
	51 ve üzeri	15	4.25	.99		
	Toplam	303	4.03	.71		

(*p<.05 **p<.01)

Yaşın bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 13) öğretmen performansı ($F_{3-299}=1.802;p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tablodan elde edilen bilgilere göre, öğretmen performansının yaş bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmen performansında ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yaşı 51 ve üzerinde olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{51 \text{ ve üzeri}} = 4.25$) 22-30 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{22-30 \text{ arası}} = 3.98$), 31-40 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{31-40 \text{ arası}} = 3.98$) ve 41-50 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{41-50 \text{ arası}} = 4.20$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.13. Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 14. Öğretmen Performansı ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi	n	\bar{X}	Ss	F	P
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	1-5 yıl	229	4.01	.65	.341	.712
	6-10 yıl	46	4.08	.65		
	11 yıl ve üzeri	28	4.11	1.14		
	Toplam	303	4.03	.71		

(*p<.05 **p<.01)

Çalıştığı okuldaki görev süresinin bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 14) öğretmen performansında ($F_{2-300}=3.341;p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Tablodan elde edilen bilgilere göre, öğretmen performansının çalıştığı okuldaki görev süresi bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Tamhane testi uygulanmıştır. Öğretmen performansında ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.11$); 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamalarından ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.01$) ve 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamalarından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 4.08$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.14. Öğrenim Durumuna Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Öğrenim Durumları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 15. Öğretmen Performansı ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlam
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	Ön Lisans	26	4.49	.53	6.620	.002**	Ön
	Lisans	259	4.00	.71			Lisans↔Yüksek
	Yüksek Lisans	18	3.83	.67			Lisans
	Toplam	303	4.03	.71			Ön Lisans↔Lisans

(*p<.05 **p<.01)

Öğrenim durumunun bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 15) öğretmen performansı ($F_{2-300}=6.620;p<.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablodan elde edilen bilgilere göre, öğretmen performansının öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmen performansında ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{ön lisans}} = 4.49$); öğrenim durumu lisans olanların puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 4.00$) ve yüksek lisans olanların puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{yüksek lisans}} = 3.83$) yüksek olup, öğrenim

durumu ön lisans olan öğretmenlerin, öğrenim durumu lisans ve yüksek lisans olanlara göre performans algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenler kendilerini performans konusunda daha yeterli görmektedirler.

4.15. Öğretmenlerin Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Algıları ve Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Tablo 16. Değişkenler Arası Korelasyonlar ile Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	S	1	2	3	4
1. PPEFD	4.02	.56	-	.74**	.65**	.35**
2. ÖÖİDZK	4.27	.52		-	.72**	.31**
3. SEDD	4.36	.55			-	.30**
4. İŞP	4.03	.71				-

*p < .05, **p < .01

PPEFD: Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen

ÖÖİDZK: Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı

SEDD: Sınıf içi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri

İŞP: İş Performansı

Tablo 16'da araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar verilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .74$; $p < .01$). Buna göre öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” algıları arttıkça “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .65$; $p < .01$). Buna göre öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” algıları arttıkça “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .72$; $p < .01$). Buna göre öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” algıları arttıkça “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutu ile İş Performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .35$; $p < .01$). Buna göre öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu ile İş Performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .31$; $p < .01$). Buna göre öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu ile İş Performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .30$; $p < .01$). Buna göre öğretmenlerin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir.

4.16. Öğretmenlerin İş Performansının Yordanması

Öğretmenlerin iş performansının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine göre yordanmasına ilişkin regresyon analizleri tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin İş Performansının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	1.88	.33		5.58	.000	-	-
PPEFD	.28	.10	.22	2.70	.007	.34	.15
ÖÖİDZK	.10	.12	.07	.85	.394	.31	.04
SEDD	.13	.10	.10	1.27	.203	.30	.07

$R = .36, R^2 = .13, F = 15.211, p < .01$

PPEFD: Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen

ÖÖİDZK: Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı

SEDD: Sınıf içi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri

Sabit: İş Performansı

Sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı”, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” değişkenleri birlikte öğretmenlerin iş performansı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .36, R^2 = .13, p < .01$). Adı geçen üç değişken birlikte, iş performansındaki toplam varyansın yaklaşık % 13’ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin iş performansı üzerindeki önem sırası; “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” değişkenleridir. Yordayıcıların anlamlılık düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ($t = 2.70, p < .01$) değişkeninin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ($t = .85, p > .01$) ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ($t = 1.27, p > .01$) değişkenleri anlamlı yordayıcılar değildir.

BÖLÜM V

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde öncelikli olarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, daha sonra öğretmen performansı ve son olarak da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performans algıları arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarına ilişkin anketlerden elde edilen bulgularda; ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının “iyi” düzeyde, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarına ilişkin algılarının da “çok iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin kendilerini iyi yetiştirmeleri sonucunda öz güvenlerinin yüksek olması ya da kendilerini eleştirmek konusunda iyimser olmaları olabilir.

Sınıf yönetimi becerisi ile ilgili araştırmada çıkan bulgularla aynı yönde sonuçlar veren başka çalışmalar da yapılmıştır. Terzi (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili yükümlülüklerini her zaman yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kars (2007) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ve Korkmaz (2007) öğretmen algısı ve öğrenci görüşlerini karşılaştırdığı çalışmasında öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi becerisi konusunda yüksek düzeyde kabul ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Korkut (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin iyi ve çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tunca (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yanı sıra öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerini orta ve az düzeyde bulan çalışmalar da yapılmıştır. Gündüz (2001) de yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi konusunu araştırmış ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi konusunda bazen yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçülmüş ve bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin orta düzeyde olduğu

sonucu ortaya konmuştur. Güven ve Cevher (2005) okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Burç (2006) tarafından yapılan çalışmada müfettiş görüşlerinin öğretmen algısının tersine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi görevlerini yerine getirmede “her zaman” yeterli bulurken, müfettişler “ara sıra” yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Çelik (2006) tarafından yapılan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları çoğunlukla orta düzeyde çıkmıştır. Akın (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmış ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Aksu (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ne göre az ve orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralel sonuçlar elde eden başka çalışmalar da yapılmıştır. Terzi (2001) tarafından yapılan çalışmada, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarında cinsiyet ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Terzi (2002), Burç (2006), Durğun (2010), Bağcı (2010), Tunca (2010), İlhan (2011), Akkaya (2011) ve Nur (2012) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Kutlu (2006) tarafından yapılan çalışmada da, sınıf ortamında düzenleme yapılması, istenmeyen davranışların engellenmesi ve olumlu sınıf iklimi oluşturulması konularında cinsiyete göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Denkdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Korkut (2009) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre sınıf yönetimi becerisi alt boyutlarına bakıldığında, farklılık olmadığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlerin de her boyutta sınıf yönetimi beceri algıları benzerdir. Komitoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretimin planlanması, derse hazırlıklı girme, öğrenci özellik ve ihtiyaçlarını belirleyebilme,

öğrencileri öğrenmeye güdüleme, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma ve sınıfta sorun davranışların oluşmadan engellenmesi konularında farklılık gözlenmemiştir. Aksu (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretim stratejilerine dayalı etkinlik düzenleme boyutunda anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların aksine olarak Sayın (2001) tarafından yapılan çalışmada, erkek sınıf öğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre cezalandırıcı disiplin yönetimine daha sık başvurduklarını tespit etmiştir. Bozkurt-Bulut (2003) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2006) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın öğretmenler kendilerinin daha başarılı olduğunu düşünmektedirler. Kutlu (2006) tarafından yapılan çalışmada, istenmeyen davranışların engellenmesi noktasında görüş farklılıklarının olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin öğrencilere kendilerinden beklenen davranışları anlatma noktasında daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Alkan (2007) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin daha pozitif ve tutarlı davranışlar ortaya koydukları tespit edilmiştir. Komitoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme ve öğretme, sınıf yönetiminde zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri ve öğrencilerin dikkatini çekme süreci alt boyutu analizleri kadın öğretmenler lehinde bulunmuştur. Aksu (2009) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin Öğretmen Yeterliği algısının öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ile sınıf yönetimi alt boyutlarında erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının branşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının hepsinde sınıf öğretmenlerinin beceri algılarının branş öğretmenlerinden daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi becerisinin her üç alt boyutunda da sınıf öğretmenlerinin kendilerini branş öğretmenlerine göre daha yeterli algıladıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak da sınıf öğretmenlerinin sınıfları ve öğrencileriyle daha çok vakit geçirdikleri ve onları daha iyi tanıdıkları için kendilerini sınıf yönetimi becerisi konusunda daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Velilerden sağladıkları olumlu dönütlerin de bu durumu pekiştirebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Sınıf yönetimi becerisi ile branş arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönünde yapılmış çalışmalar mevcuttur. Akın (2006) çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek sınıf yönetimi beceri algısına sahip olduklarını bulmuştur. Çelik (2006) çalışmasında amaçlı davranış gösterme, sınıfta iletişim, davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve sınıf içi liderlik alt boyutlarında sonuçları sınıf öğretmenleri lehine bulunmuştur. İlgar (2007) sınıf öğretmenlerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarının din bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin puanlarının din bilgisi öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ve diğer branş öğretmenlerinin puanlarının da fen, sosyal, din bilgisi, müzik-resim ve trafik dersi öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu çalışmaların aksine, Bağcı (2010) ve Tunca (2010) yaptığı çalışmalarda, sınıf yönetimi beceri algısı ile branş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunun mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre beceri algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre beceri algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kendilerini “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda yetersiz görmelerinin sebebi, meslekteki

deneyimlerinin az olmasıdır denilebilir. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda öğretmenlerin deneyim kazandıkça daha etkin oldukları söylenebilir. Çünkü artık ne yapmaları gerektiğini daha iyi bilir hale gelmektedirler. Mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin de kendilerini mesleki deneyimi 21 yıl ve üzerinde olanlara göre daha yetersiz görmeleri de aynı şekilde açıklanabilir.

Sınıf yönetimi becerisinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılan diğer çalışmalar da şu şekildedir. Luo, Bellows ve Grady (2000), Terzi (2001), Erol (2006), Kutlu (2006), İlgar (2007), Özgün (2008) ve Durğun (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Freiberg (2002) çalışmasında mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi çok olan öğretmenlere göre planlama işine daha çok zaman harcadıkları sonucunu bulmuştur. Çelik (2006) 2-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının yüksek, 1 yıl ve altında olanların ise düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmaların aksine olarak, Akın (2006) mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetimi beceri algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alkan (2007) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmış, bunun nedeni olarak da deneyim gösterilmiştir. Korkut (2009) tarafından yapılan çalışmada, sınıf yönetimi becerisi alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutundaki beceri algıları daha düşük çıkmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutundan aldıkları puan mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutundan aldıkları puan mesleki kıdemi 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl olan öğretmenlere göre daha düşük olarak bulunmuştur. Komitoğlu (2009), “öğretimin planlaması”, “öğrencilerin dikkatini çekme”, “öğrencileri öğrenmeye güdüleme”, “sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi”, “ılımlı kontrol tekniklerini kullanma” ve “öğrenme ve öğretme süreci” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmalarda bulunan sonuçların aksine Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan çalışmada, sınıf yönetimi becerisinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Güven ve Cevher (2005) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yalçın (2007) ortaöğretim öğretmenleri ile ve Komitoğlu (2009) “derse hazırlıklı girme”, “sınıf yönetiminde zaman yönetimi”, “sınıfta davranış düzenlemeleri” ve “öğrenci özellik ve ihtiyaçlarını belirleme” alt boyutlarında kıdem yılına göre herhangi bir farklılaşma bulunmadığını ifade etmiştir. Bağcı (2010), Tunca (2010), Akkaya (2011) ve Nur (2012) yaptıkları çalışmalarda sınıf yönetimi beceri algısı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda yaşı 41-50 arasında olan öğretmenlerin beceri algıları yaşı 22-30 ve 31-40 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda yaşı 41-50 arasında olan öğretmenlerin beceri algıları yaşı 22-30 ve 31-40 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşı 41-50 arasında değişen öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda daha yeterli görmelerinin sebebi olarak, meslekteki kıdemlerinin de beraberinde getirdiği deneyim ile açıklamak olasıdır. Yaşı 41-50 arasında değişen öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” konusunda daha yeterli görmelerinin sebebi olarak, meslekteki kıdemlerinin de beraberinde getirdiği deneyim ile açıklamak olasıdır.

Benzer sonuçların bulunduğu çalışmalar da şu şekildedir. Terzi (2001) tarafından yapılan çalışmada otokratik sınıf yönetimi anlayışı sergilemede 30 yaş ve altındaki öğretmenler en düşük puanı alırken, 51 yaş ve üstündeki öğretmenler en yüksek puanı almışlardır. Demokratik sınıf yönetimi anlayışında çok belirgin bir fark

olmamakla birlikte 30 yaş ve altındaki öğretmenler yüksek puan alırken, 51 yaş ve üstündeki öğretmenler düşük puan almışlardır. İlgar (2007) 21-30 yaş ve 31-40 yaş ile 41-50 ve 51 yaş üzeri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Sonuçlar 41-50 ve 51 yaş üstü lehine çıkmıştır. 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirme ve kullanma anlamında en üst seviyede oldukları sonucuna varılmıştır. Komitoğlu (2009) yaptığı çalışmada sınıf yönetimi becerisi alt boyutlarından sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında 41-50 yaş lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Durğun (2010) çalışmasında 30 yaş ve altı grubu ile 51 yaş ve üstü grubu arasında, 51 yaş ve üstü grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 51 yaş ve üstü grubu arasında yine 51 yaş ve üstü grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulmuştur.

Bu çalışmaların aksine olarak, Komitoğlu (2009) çalışmasında sınıf yönetimi becerilerinden öğretimin planlanması, derse hazırlıklı girme, öğrenci özellik ve ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma ve öğrenme ve öğretme süreci alt boyutları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmıştır. Denkdemir (2007), Bağcı (2010), Tunca (2010), Akkaya (2011) ve Nur (2012) yaptıkları çalışmalarda sınıf yönetimi becerisi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutlarının çalıştığı okuldaki görev süresine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin beceri algıları 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. “Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin beceri algısı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun çalıştığı okuldaki görev süresine göre farklılık

göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda daha yeterli olduklarını düşünmelerinin sebebi kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmeleri ile açıklanabilir. Aynı şekilde çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” konusunda daha yeterli olduklarını düşünmelerinin sebebi kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmeleri ile açıklanabilir.

Yapılan çalışmanın aksine diğer çalışmalarda sınıf yönetimi becerisi ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Çelik (2006) çalışmasında öğretmenlerin okul kıdemlerine göre alan hakimiyetleri, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi, değerlendirme ve amaçlı davranış gösterme alt boyutları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Denkdemir (2007), Bağcı (2010), Akkaya (2011) ve Nur (2012) tarafından yapılan çalışmada sınıf yönetimi becerisi ile çalıştığı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunun öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin beceri algıları yüksek lisans olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin kendilerini “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda daha yeterli algılamalarının sebebi olarak, alanda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kendilerini iyi görmeleri gösterilebilir.

Sınıf yönetimi becerisi ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulan başka çalışmalar da vardır. Terzi (2001) çalışmasında otokratik sınıf yönetimi anlayışını öğrenim durumuna göre incelediğinde, eğitim enstitüsünden mezun

olanların en yüksek, öğretmen yetiştirmeyen diğer fakültelerden mezun olanların ise en düşük puan aldıkları sonucunu bulmuştur. Demokratik sınıf yönetimi anlayışına göre, eğitim fakültesi mezunlarının en yüksek, eğitim yüksekokullarından mezun olanların ise en düşük puanı aldıkları bulunmuştur. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışına göre de, eğitim ön lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek, öğretmen yetiştirmeyen diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise en düşük puanı aldıkları görülmüştür. Komitoğlu (2009) çalışmasında öğrenme ve öğretme süreci, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma ve sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi alt boyutları ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre de daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Komitoğlu (2009) yaptığı çalışmada öğretimin planlanması, öğrenci özellik ve ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrencilerin dikkatini çekme, zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri ve derse hazırlıklı girme alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Turla, Şahin ve Avcı (2001), Denkdemir (2007), Erkan (2009), Bağcı (2010), Akkaya (2011) ve Nur (2012) çalışmalarında öğrenim durumu ile sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarına ilişkin anketlerden elde edilen bulgularda şu sonuçlara ulaşılmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının “iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi beceri algısı ile benzer olarak bunun nedeni, öğretmenlerin kendilerini iyi yetiştirmeleri sonucunda öz güvenlerinin yüksek olması ya da kendilerini eleştirmek konusunda iyimser olmaları olabilir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da yapılmıştır. Adkins (2004) öğretmen performansları için yapılan ödemelerin öğretmenlerin daha çok çalışmaları için teşvik oluşturmadığı sonucunu bulmuştur. Cihantimur (2006) öğrenci açısından önemli olan performans kriterlerine ilişkin öğretmen algılarına bakmış ve sonuçların “katılıyorum” aralığında olduğu görülmüştür. Veli açısından önemli olan performans kriterlerine ilişkin öğretmen algılarından ise, yine sonuçlar “katılıyorum” aralığında bulunmuştur. Zümre

öğretmenleri açısından önemli olan performans kriterlerine ilişkin öğretmen algılarından ise, “velilere mesaj yollama” ve “mesleki etik anlayışı” dışındaki kriterlerde “katılıyorum” sonucu çıkmıştır. Yönetici açısından önemli olan performans kriterlerine ilişkin öğretmen algılarından da, “öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma” kriteri dışında “katılıyorum” sonucu elde edilmiştir. Bowers’ın (2006) çalışmasında liderler, öğretmen uygulamalarının, kişilik ve davranışlarının performansa etki ettiğini söylemişlerdir. Öğretmen altyapısının ve profesyonel hazırlığın ise daha az etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yelboğa (2006) kişilik özellikleri ile iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Çolak (2007) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin öğretmen performans yönetimi süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemiş ve öğretmenler “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” sürecine “katılıyorum” cevabını verirken, diğer süreçlere “tamamen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Yöneticilerse tüm süreçlere “tamamen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Çöl (2008) anlam-yetkinlik, özerklik ve etki değişkenleri ile işgören performansı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Akyol (2008) çalışmasında insan kaynakları planlaması uygulamalarının öğretmen performansına olumlu etki ettiği sonucuna varmıştır. Aydemir (2008) veli etkinliklerinin öğretmen performansını büyük oranda etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Tonbul (2008) öğretim üyelerinin performans değerlendirme yaklaşımına ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Orphanos (2008) öğretmenlerin akademik performansları ile kurum, hazırlık, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısının artırılması gibi önemli öğretmen çalışma boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eisenberg (2008) öğretmenlerin cinsiyeti, eğitimi ve deneyimi ile performans arasında bir ilişki olduğunu söylemiştir. Özgör (2008) ise çalışmasında toplam kalite yönetimi felsefesi ilkeleri ile işgören performansı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir kurumda toplam kalite felsefesi olması o kurumdaki işgören performansını da artırmaktadır yorumu yapılabilir denmiştir. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) çalışmalarında öğretmen performansı ile iş doyumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İş doyum seviyesi arttıkça öğretmen performansında da artış gözlenmiştir. Yazıcıoğlu (2010) öğretmenlerin işten elde ettikleri tatmin düzeyi ile performansları arasındaki ilişkiye bakmış ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

McGalla (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen performansı ile sağlık, eğitim verilen sınıf seviyesi ve devamsızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının cinsiyete, bransa, yaşa ve çalıştığı okuldaki görev süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalıştığı okuldaki görev süresi değişkeni ile yapılan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazına bakıldığında cinsiyet değişkeni ile ilgili benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da olduğu görülmektedir. Cihantimur (2006) öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından öğretmen performans kriterlerine yönelik öğretmen algıları ile cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığına bakmış ve anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Çolak (2007) meslek liselerindeki öğretmen ve yöneticilerin “öğretmen performans yönetim süreçlerine” ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Aydemir (2008) veli etkinliklerinin öğretmen cinsiyetine göre performansa etkisine bakmış ve anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akyol (2008) öğretmen performansı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) çalışmalarında performans ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. McGalla (2009) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen performansı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) çalışmalarında performans ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yelboğa (2006) iş performansı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Cinsiyetin iş performansını etkilediğini söylemiştir. Çolak (2007) mesleki olmayan liselerdeki öğretmen ve yöneticilerin “öğretmen performans yönetim süreçlerine” ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” ve “performans yapı ve kayıtları” boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Her iki süreçte de erkek yöneticilerin görüşlerinin kadın yöneticilere göre daha olumlu olduğu yönündedir. Eisenberg (2008) kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlerden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Yazıcıoğlu (2010) cinsiyet ve performans arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin performans ortalaması erkeklerden fazla çıkmıştır.

Öğretmen performansı ile branş değişkeni arasında ilişki olmadığını kanıtlayan başka çalışmalar da yapılmıştır. Çolak (2007) mesleki liselerde meslek ve kültür öğretmenlerinin “öğretmen performans yönetim süreçleri” ile ilgili “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” sürecine katıldıklarını belirtirken, diğer süreçlere tamamen katıldıklarını söylemişlerdir. Öğretmen performans yönetim süreçleri ile branş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Mesleki olmayan liselerde de, aynı şekilde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akyol (2008) insan kaynakları yönetim birimi olan okullarda branşa göre öğretmen performansına bakmış ve öğretmen performansı ile branş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Yelboğa (2006) yaşın performans üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Cihantimur (2006) yaş değişkenine göre performans kriterleri ile ilgili öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yöneticiler açısından öğretmen algılarını incelemiştir. Öğrenciler, zümre öğretmenleri, yöneticiler ve veliler açısından performans kriterleri ile ilgili öğretmen algısı “katılıyorum” aralığında çıkmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilere paralel olarak, Akyol (2008) insan kaynakları yönetim birimi olan okullarda öğretmen performansı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özgör (2008) çalışmasında cinsiyet ve işgören performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu bulmuştur. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) öğretmenlerin performansları ve yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır. McGalla (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen performansı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin performans algıları mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunan ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin performans algılarının yüksek olmasının sebebi, öğretmenlerin eğitimde harcadıkların uzun yılların sonucunda kendilerini meslekte yeterli ve mesleki doygunluğa ulaşmış olarak görmek istemelerinin bir sonucu olabilir.

Öğretmen performansı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulan başka çalışmalar da yapılmıştır. Yelboğa (2006) mesleki kıdemin performans üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Cihantimur (2006) mesleki kıdeme göre öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından performans kriterleri ile ilgili öğretmen algısına bakmıştır. Mesleki kıdeme göre öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından performans kriterleriyle ilgili öğretmen algıları “katılıyorum” aralığında bulunmuştur. Yazıcıoğlu (2010) Kazak öğretmenlerin çalışma yılları ile performansları arasındaki ilişkiye bakmış ve 16 yıl ve üzeri çalışma yılı olan öğretmenlerin diğer gruplara göre performans ortalamalarının daha yüksek çıktığı sonucunu bulmuştur. Türk öğretmenlerinde ise, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin performans ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Çolak (2007) meslek liselerindeki yönetici ve öğretmenlerin kıdemleri ile “öğretmen performans yönetim süreçleri” arasındaki ilişkiyi incelemiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Mesleki olmayan liselerde, aynı şekilde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akyol (2008) insan kaynakları yönetim birimi olan okullardaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre performanslarına bakmıştır. “Motivasyon uygulamaları” ve “insan kaynağını bulma, seçme ve yerleştirmenin” öğretmen performansını genel olarak olumlu etkilediğini, “ücret yönetimi ve ödüllendirmenin” ise olumsuz etkilediğini bulmuştur. İnsan kaynakları yönetim birimi olmayan okullarda ise mesleki kıdeme göre farklılıklara bakıldığında, “motivasyon uygulamalarının” öğretmen performansını olumlu etkilediğini, “ücret yönetimi ve ödüllendirmenin” olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Sonuç itibari ile ise öğretmen performansı ile mesleki kıdem arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Aydemir’in (2008) çalışmasında veli etkinlikleri açısından çalışma yılı ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Özgör (2008) çalışmasında işgören performansı ile çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. McGalla (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen performansı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin performans algıları lisans ve yüksek lisans olanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda olduğu gibi ön lisans mezunu olan öğretmenlerin performans algıları daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da yine aynı şekilde, alanda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kendilerini iyi görmeleri gösterilebilir.

Cihantimur (2006) mezun olunan okul türüne göre öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından performans kriterleri ile ilgili öğretmen algısına bakmıştır. Mezun olunan okul türüne göre öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından performans kriterleriyle ilgili öğretmen algıları “katılıyorum” aralığında bulunmuştur. Yelboğa (2006) eğitim durumunun performans üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Akyol (2008) insan kaynakları yönetim birimi olan okullardaki öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre performanslarına bakmıştır. Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmen performanslarına bakıldığında, “insan kaynağını bulma, seçme ve yerleştirmenin” ve “motivasyon uygulamalarının” öğretmen performansını olumlu etkilediği, “ücret yönetimi ve ödüllendirmenin” ise olumsuz etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmen performansı ile mezun olunan okul arasında herhangi bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Aydemir (2008) veli etkinliklerinin mezun olunan okul türüne göre öğretmen performansını etkilemediği sonucuna varmıştır. Özgör (2008) işgören performansı ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performans algıları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak; korelasyon analizi sonuçlarına göre ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algıları ile sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen performansı ile en yüksek düzeyde ilişkinin “plan-program etkinlikleri ve

fiziksel düzen” alt boyutu arasında olduğu görülürken, en düşük ilişkinin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu arasında olduğu görülmüştür.

Sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek ilişki “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutları arasında görülürken, en düşük ilişki ise “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutları arasında görülmüştür.

Bu çalışmayla paralel olarak, Korkut (2009) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutları arasındaki korelasyona bakmıştır ve “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ile öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça öz yeterlik inançları da artmaktadır yorumu yapılabilir. Benzer şekilde, Çöl (2008) çalışmasında güçlendirme algıları ile işgören performansı arasındaki korelasyona bakmıştır ve güçlendirme algısı “anlam-yetkinlik” alt boyutu ile işgören performansı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. “Özerklik” alt boyutu ile işgören performansı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. “Etki” alt boyutu ile işgören performansı arasında düşük düzeyde

olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre güçlendirme algıları arttıkça işgören performansı da artmaktadır yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin iş performansının sınıf yönetimi becerilerine göre yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları da; sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı”, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” değişkenleri birlikte öğretmenlerin iş performansı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin iş performansı üzerindeki önem sırası; “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” değişkenleridir. Yordayıcıların anlamlılık düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” değişkeninin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” değişkenleri anlamlı yordayıcılar değildir.

Çöl (2008) çalışmasında güçlendirmeyi oluşturan boyutların işgören performansı üzerindeki etkilerini açıklamak amacı ile regresyon analizi yapmıştır. Buna göre Anlam- Yetkinlik, Özerklik ve Etki değişkenleri birlikte işgören performansı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir. Adı geçen üç değişken birlikte, işgören performansındaki toplam varyansın yaklaşık % 33’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin işgören performansı üzerindeki önem sırası; Anlam-Yetkinlik ve Özerklik değişkenlerinin işgören performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Etki değişkeninin işgören performansı üzerindeki etkisi de olumlu çıkmıştır, ancak anlamlı çıkmamıştır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak yapılacak öneriler şu şekildedir. İlk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarına ilişkin algılarının “iyi” ve “çok iyi” çıkma nedenleri nitel bir çalışma yapılarak araştırılabilir. İlk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin performans algılarının “iyi” düzeyde çıkma nedenlerine nitel bir çalışma yapılarak araştırılabilir. Bu şekilde aralarındaki ilişkiyi açıklayıcı bilgilere ulaşılabilir.

Eğitim sürekli olarak gelişim anlamına gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve performans algıları yüksek çıkmış olsa da, tüm eğitim-öğretim seviyelerinde öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerini ve performanslarını geliştirmeye yönelik seminerler ya da hizmetiçi eğitim kursları verilebilir. Bu kurslar ya da seminerler alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir. Sınıf yönetimi becerisini geliştirmek için üniversitelerde verilen sınıf yönetimi derslerinde uygulamalara yer verilebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algılarının branş, mesleki kıdem, yaş, çalıştığı okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşma nedenleri araştırılabilir. Öğretmenlerin performans algılarının mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşma nedenleri araştırılabilir. Böylelikle nedenlerle ilgili daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Öğretmenlerin farklı ülkelerde çalışan öğretmenlerle sınıf yönetimi becerileri ve performans algıları konusunda bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlamak amacıyla yurt dışı seminerleri düzenlenebilir. Öğretmenlerle yapılacak olan birebir görüşmelerden sınıf yönetimi becerileri ve performans algılarının yüksek olmasının derse yansması konusunda bilgi edinilebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve performans algılarının geliştirilmesi için mesleki kıdemi ve yaşı daha fazla olan öğretmenlerin meslekle ilgili tecrübelerini mesleki kıdemi daha az olan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmaları önerilebilir. Ya da mesleğe yeni başlayan

öğretmenlerin daha tecrübeli olan öğretmenleri gözlemlemesi ya da onlardan rehberlik almaları önerilebilir.

Öğretmenleri değerlendirme noktasında önemli bir yere sahip olan denetmen, okul müdürü gibi kişilerin öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerini ve performanslarını artırma konusunda daha faydalı olabilmeleri için donanımlı olmaları gereklidir. Bu nedenle de denetmen rolündeki kişilerin eğitime de önem verilmelidir. Öğrenci ihtiyaçlarını bilen bir öğretmen tarafından uygulanacak olan program ve öğrenci-öğretmen arası sağlıklı bir iletişim öğretmen performansını artıracaktır. Öğretmenlerden gerçekleştirmeleri beklenen performans hedefleri açık bir şekilde ifade edilmeli ve yönetmeliklerle yasalaştırılmalıdır.

Sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” değişkenleri birlikte, iş performansındaki toplam varyansın yaklaşık % 13’ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla performansa etki eden ve ne olduğunu bilmediğimiz % 87’lik etkisi bulunan değişkenler vardır. Yapılacak olan başka çalışmalarla iş performansını etkileyen diğer değişkenler araştırılabilir, buna yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada veri toplamak ve çözümlmek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Benzer bir çalışma nitel yöntem ve teknikler kullanılarak da yapılabilir. Bu şekilde daha çok ve değişik bulgulara ulaşmak mümkün olacaktır. Benzer çalışmalar farklı illerde uygulanarak, sonuçların karşılaştırılması fırsatı yaratılabilir. Sınıf ve branş öğretmenleri arasında yapılan benzer çalışma farklı branşlar arasında uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Abercrombie, D. D. (2009). *The Effects of Institutional Variables, Teacher Background Variables, Teacher Preparedness, and Teachers' Performance Drivers'on Teachers' Attitudes Toward Students with Learning Disabilities in The Inclusive Classroom*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3388735)
- Acar, A. ve Ayhan, Ş. (1997). Performans Değerlendirme Üzerine Bir Araştırma. *İnsan Kaynakları ve Yönetimi Dergisi*, 1(5), 25-29.
- Acar, N. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Acheson, K. (1985). The Principal's Role in Instructional Leadership. *Oregon School Study Council*, 28(8), 1-31.
- Açıkalın, A. (1999). *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2005). *Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Sınıf Yönetimi (5. Basım)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aitkin, M. ve Zuzovsky, R. (1994). Multilevel Interaction Models and Their Use In The Analysis of Large-Scale School Effectiveness Studies. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 45-73.
- Akal, Z. (1992). *İşletmelerde Performans Göstergeleri*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Akal, Z. (2003). *Performans Kavramları ve Performans Yönetimi*. 2 Şubat 2007, http://www.ydk.gov.tr/seminerler/performans_yonetimi/performans_yonetimi.htm.

- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algularının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alberto, A. A. ve Troutman, A. C. (2003). *Applied Behaviour Analysis For Teacher* (6th ed.). NJ: Merrill Prentice Hall.
- Al-ghanabousi, N. S. (2010). Can You Try This Model? Introducing An Instructional Leadership Model For Teacher Performance Evaluation. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 1, 61-76. Retrieved November 27, 2010, from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1663332.
- Alghanabousi, N. S. (2010). *How Do Instructional Leaders Understand Teacher Performance Evaluation?*. Retrieved November 27, 2012, from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1694981.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2000). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

- Allen, D. W. (1980). Micro-Teaching, Personel Review. *British Journal of Teacher Education*, 6(2), 147-151.
- Altan, Y. (2005). *Türk Kamu Personel Yönetiminde Performans Değerlemesi Sistemi ve Çağdaş Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Altıntaş, E. (2003). *İletişim, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom Instruction and Management*. New York: McGraw-Hill.
- Arıcı, H. (1990). *İstatistik Yöntem ve Uygulamalar* (7. Basım). Ankara: Meteksan.
- Arıcı, H. (2001). *İşletmelerde Performans Değerlendirmesi*. Ankara: İmaj Yayınları.
- Armstrong, M. (1996). *Employee Reward*. London: Institute of Personnel and Development House.
- Arseven, D. (2001). *Alan Araştırma Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, F. (2002). *Performans Değerlendirme Sonuçlarının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinde Kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aşkun, İ. C. (1976). *İşgören Değerlemesi*. Eskişehir: E.İ.T.İ.A. Yayınları.
- Aşkun, İ. C. (1982). *İşgören* (1. Basım). İstanbul: Bayteş Yayıncılık.
- Ataay, İ. D. (1990). *İş Değerleme ve Başarı Değerleme Yöntemleri*. İstanbul: İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş II*. (A. Yavuz, K. Atalay, ve M. Atalay, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

- Aydemir, İ.(2008). *İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Performansını Etkileyen Veli Etkinlikleri (Tuzla Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, A. (10-12 Eylül 1997). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Yetki Devri Sorunu*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (3. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım San. ve Ticaret.
- Aykaç, B. (1986). *Kamu Personelinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme-Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, P. Z. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bahçe, N. (2001). *Çağdaş Personel Yönetimi*. Ankara: Turhan Yayınları.
- Baker, E. L., O'Neil, H. F. ve Linn, R. L. (1993). Policy and Validity Prospects for Performance-Based Assessment. *American Psychologist*, 48(12), 1210-1218.

- Bakioğlu, A. (18-20 Eylül 1996). *Öğretmenlerin Başarılarının Değerlendirilmesi: Araştırma ve Model Önerisi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi II. Ulusal Eğitim Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntemi, Teknik, İlkeler* (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi.
- Baloğlu, N. (1998). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Matbaası.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). *Self-Efficacy: Foundation of Agency*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baptiste, G. A. (2012). *Unpacking The Role of The Teacher Performance Assessment in Teacher Preparation Programs*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertions and Theses database. (UMI No. 3512477)
- Barney, J. B. ve Griffin, R. W. (1992). *The Management of Organizations*. Houghton Mifflin Company.
- Barth, R. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bartlett, A. (2002). Preparing Preservice Teachers to Implement Performance Assessment and Technology Through Electronic Portfolios. *Action in Teacher Education*, 24(1).
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başar, H. (1995). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Başar, H.(1995). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, H. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi* (10. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri; Yönetimsel Davranış* (1. Basım). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bateman, T. S. ve Zeithaml, C. P. (1990). *Management: Function and Strategy*. Richard D. Irwin Inc.
- Bear, J. (1999). Adolescent Development and The Junior High School Environment. *Social Work in Education*, 21(4), 238-248.
- Benavot, A. ve Gad, L. (2004). Actual Instructional Time in African Primary Schools: Factors that Reduce School Quality in Developing Countries. *Prospects*, 31, 291-310.
- Bilen, M.(1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, K. U. (2004). Performans Yönetiminde İnsan Kaynağı Planlaması. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(2), 123-147.
- Bingöl, D. (1997). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Bingöl, D. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (7. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Bittel, L. R. (1980). *What Every Supervisor Should Know: The Basics of Supervisory Management*. New York: McGrawhill.

- Blair, H. C. (2006). *Teacher Performance Under Varying Levels of Support in Online Professional Development*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3241255)
- Bohn, C., Roehrig, A. ve Pressley, M. (2004). The First Days of School In The Classrooms of Two More Effective and Four Less Effective Primary-Grades Teachers. *The Elementary School Journal*, 104(4), 270-287.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İşbirliği. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 505-512.
- Borko, H. ve Livingston, C. (1989). Cognition And Improvisation: Differences In Mathematics Instruction By Expert And Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498.
- Bosch, K. (1999). *Planning Classroom Managemet For Change*. VA: Skylight Professional Development.
- Bostancı, A. B. (2004). *Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bostancı, A. B., Yolcu, H. ve Şap, H. (2010). *Opinions of Teachers And Administrators Towards The Implementation of Teacher Performance Management Applications At Public And Private High Schools (Ankara Sample)*. Retrieved November 27, 2012, from <http://ssrn.com/abstract=1740047>.
- Boyacı, A. (2003). *İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bowers, M. B. (2006). *The Impact of Teacher Characteristics on Teacher Performance and Student Achievement: A Judgment Study of Principals and Superintendents*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3218458)

- Bozkurt-Bulut, N. (15-18 Ekim 2003). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerisine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Bridge, B. (2004). *Duyguların Eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bridges, E. M. (1985). It is time to get tough with the turkeys. *Principal*, 64(3), 19-21.
- Bridges, E. M. (1986). *The Incompetent Teacher: The Challenge and The Response*. London: Falmer Press.
- Bridges, E. M. (1992). *The Oncompetent Teacher: Managerial Response*. London: Falmer Press.
- Brophy, J. (1998). Classroom Management as Socializing Students into Clearly Articulated Roles. *Journal of Classroom Interaction*, 33(1), 1-4.
- Brophy, J. (1999). *Perspectives of Classroom Management: Yesterday, Today and Tomorrow*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. E. ve Evertson, C. M. (1976). *Learning From Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. E. ve McCaslin, N. (1992). Teachers' Reports of How They Perceive and Cope With Problem Students. *Elementary School Journal*, 93, 3-68.
- Browne, C. C. (1981). *What Should Be Done With Teachers Who Fail to Meet Standards For Teacher Performance: A Pre-Experimental Study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Bruke, B. T. ve Koonce, R. (1997). 12 Principles of Organizational Transforming. *Management Review*, 86(8), 299-301.
- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Hatay İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. USA: Longman Publishers.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom Management: Creating A Successful Learning Community*. Hoboken: Wiley/Jossey-Bas Education.
- Bursalioğlu, Z. (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragözoğlu, S. S. ve Kesici, Ş. (1998). Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerinde Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, J. ve Pierce, W. D. (2002). *Rewards and Intrinsic Motivation: Resolving The Controversy*. Westport, CT: An Imprint of Greenwood Publishing Group Inc.
- Campbell, J. P. (2005). *Evaluating Teacher Performance in Higher Education: The Value of Student Ratings*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3188108)
- Can, H. (2001). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students' Cooperation* (4th ed.). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Canman, D. (1993). *Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkiye'de Kamu Personelinin Değerlendirilmesi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Canman, D. (1995). *Çağdaş Personel Yönetimi*. Ankara: Amme Yayınları.

- Canman, D. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Yargı Yayın Basım Ltd. Şti.
- Cansever, A. F. (2002). *Performans Yönetimi Sistemi*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Canter, L. (1988). *Severe Behavior Problems*. CA: Canter and Associates Inc.
- Canter, L. (2006). *Classroom Management For Academic Success*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Canter, L. ve Canter, M. (1993). *Succeeding With Difficult Students: New Strategies For Reaching Your Most Challenging Students*. USA: Lee Canter and Associates.
- Canter, L. ve Canter, M. (2001). *Assertive Discipline Positive Behavior Management For Today's Classroom* (3rd ed.). Los Angeles: Canter and Associates.
- Carr-Hill, R. Ve Ndalichako, J. (2005). Tanzania Education Sector Situation Analysis. Dar es Salaam, Economic and Social Research Foundation. Retrieved October 31, 2013 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002152/215247e.pdf>.
- Castetter, W. B. (1992). *The Personnel Function in Educational Administration* (5th ed.). Macmillan Publishing Company.
- Cerit, Y. (2004). *Okul ve Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2009). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Centra, J. A. (1998). *The Development of The Student Instructional Report II*. NJ: Educational Testing Service.
- Charlton, T. ve David, K. (1997). *Ensuring Schools Are Fit For The Future. Managing Misbehaviour in Schools* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Charney, R. S. (2002). *Teaching Children To Care*. MA: NEFC.

- Cheesman, P. L. ve Watts, P. E. (1986). *Positive Behaviour Management: A Manual For Teachers*. New York: Nichols Publishing Company.
- Chen, H., Chen, M., Wu, L. ve Wang, K. (2008). The Relationship Between Teacher's Performance and The Merit System Based on GM(1,N). *International Conference on Fuzzy Systems*, 645-649.
- Chruden, H. J. ve Sherman, A. W. (1984). *Managing Human Resources*. Chicago: South-Western Publishing Co.
- Cihantimur, N. (2006). *Anadolu Liseleri ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları (İstanbul İli Büyükçekmece İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Clewes, D. (2003). A Student-Centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 69-85.
- Coburn, L. (1984). *Student Evaluation of Teacher Performance*. New Jersey: Princeton.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cooper, C. L. (2005). *The Role of Inferential Accuracy in Performance Rating Accuracy: A Field Study of Teacher Performance Appraisal*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3405740)
- Cotton, H. (2001). Schoolwide and Classroom Discipline. *School Improvement Research Series*. Retrieved October 18, 2013, from http://educationnorthwest.org/webfm_send/530.
- Covington, M. ve Mueller, K. (2001). Intrinsic Versus Motivation: An Approach Avoidance Reformation. *Educational Psychology Review*, 13, 157-175.
- Cummings, L. L. ve Schwab, D. P. (1973). *Performance in Organizations*. USA: Scott, Foresman and Company.

- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlayan, A. (2003). *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim Yönetimde Kalite*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi: Tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çelik, N. A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Alguları (Denizli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alfa Yayınları.
- Çiçek, R. (1993). *Kamu Hizmetinde Performans Değerlendirme ve Performansa Dayalı Ücret Planlar*. Ankara: TC Devlet Personel Başkanlığı Yayınları.
- Çolak, M. (2007). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi (Kocaeli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çöl, G. (2008). Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Dagley, D. L. ve Orso, J. K. (1991). Integrating Summative, Formative Modes of Evaluation. *NASSP Bulletin*, 72-82.
- Danielson, C. ve McGreal, T. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Cenzo, D. A. ve Robbins, S. P. (1996). *Human Resource Management*. New York: John Wiley.

- Demirbaş, A. ve Eroğlu, E. (2000). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı: Plandan Değerlendirmeye*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2005). *Sınıf Yönetiminin Temelleri, Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Dessler, G. (2000). *Human Resource Management*. Florida: Prentice-Hall.
- Dicle, Ü. (1982). *Yönetmel Başarının Değerlendirilmesi ve Türkiye Uygulaması*. Ankara: ODTÜ İdari İlimler Fakültesi Yayınları.
- Dilsiz, Y. F. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirme Yöntemleri: Ankara Mobilya Sektöründe Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, Ö. (2001). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Djigic, G. ve Stojiljkovic, S. (2011). Classroom Management Styles, Classroom Climate and School Achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Djigic, G. ve Stojiljkovic, S. (2012). Protocol for Classroom Management Styles Assessment Designing. *Social and Behavioral Sciences*, 45, 65-74.

- Dolnick, K. H. (2006). *Neuro-Linguistic Applications To Classroom Management: Reach Them To Teach Them*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3230009)
- Döverkaya, C. (2002). *Performans Yönetimi ve 360 Derece Değerlendirme Sistemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Drang, D. M. (2011). *Preschool Teachers' Beliefs, Knowledge and Practices Related to Classroom Management*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3495557)
- Dreikurs, R. Ve Cassel, P. (1991). *Discipline Without Tears* (2nd. ed.). New York: Penguin.
- Drucker, P. (1992). *Managing For The Future: The 1990s and Beyond*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Durak, İ. (2002). *Performans ve Yönetimde Stratejik Planlama*. Ankara: Ulus Yayınları.
- Duran, C. G. (2008). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri (Isparta İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ebenezer, J. V. ve Zoller, U. (1993). Grade 10 Students' Perceptions of Attitudes Toward Science Teaching and School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 175-186.
- Eberts, R., Hollenbeck, K. ve Stone, J. (2000). Teacher Performance Incentives and Student Outcomes. *The Journal of Human Resources*, 37(4), 913-927.

- Ebmeier, H. ve Good, T. L. (1979). The Effects of Instructing Teachers About Good Teaching on the Mathematics Achievement of Fourth Grade Students. *American Educational Research Journal*, 16(1), 1-16.
- Eisenberg, N. V. (2008). The Performance of Teachers in Chilean Public Elementary Schools: Exploring Its Relationship With Teacher Backgrounds and Student Achievement, and Its Distribution Across Schools and Municipalities. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3322030)
- Eisenberger, R. ve Cameron, J. (1996). Detrimental Effects of Reward: Reality or Myth. *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Ekici, G. (2002). Öğretim Yönetimi, Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elliott, K. M. ve Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An Alternative Approach to Assessing This Important Concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Emanuel, I. (1994). *The Manager's Guide to Solving Personnel Issues*. London: Pitman.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. ve Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management At The Beginning Of The School Year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. ve Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management For Secondary Teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Emmer, E. T. ve Gerwels, M. C. (2006). *Classroom Management in Middle and High School Classrooms*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmer, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part Of Educational Psychology, With Implications For Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

- Ensari, H. (1999). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi* (1. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ensari, H. ve Gündüz, Y. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetim ve Kalite*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Personel Seçimi ve Başarı Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2005). *Sınıf Yönetimi* (9. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erdur-Baker, Ö. (2005). *Sağlıklı Okul ve Başarı, Güncel Gelişmeler Işığında İlköğretim: Matematik – Fen – Teknoloji – Yönetim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erkılıç, T. A. (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Ertuğrul, İ. (2006). Akademik Performans Değerlendirmede Bulanık Mantık Yaklaşımı. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 155-176.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Erwin, J. (2004). *The Classroom of Choice: Giving Students What They Need and Getting What You Want*. Retrieved 20 October, 2013 from <http://www.ascd.org/publications/books/104020.aspx>.
- Etzioni, A. (1961). *Complex organizations; comparative organization*. USA: Free Press of Glencoe.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organisations*. NJ: Prentice-Hall.
- Everston, C. M., Emmer, E. T. ve Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management For Elementary Teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Fındıkcı, İ. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fındıkcı, İ. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Alfa Yayını.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Aklın Yayınları.
- Fitzpatrick, J. J. (2004). Evaluating Teaching Effectiveness. *Nursing Education Perspectives*, 25(3), 109.
- Fletcher, C. ve Williams, R. (1985). *Performance Appraisal and Career Development*. London: Hutchinson.
- Flowers, C. P. ve Hancock, D. R. (2003). An Interview Protocol and Scoring Rubric for Evaluating Teacher Performance. *Assessment in Education*, 10(2), 161-168.
- Fontana, D. (1994). *Managing Classroom Behaviour* (2nd ed.). UK: BPS Books.
- Forks, G. ve Dakota, N. (2008). *The Application of mVal Software in Assessing Teacher Performance: A Case Study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3324278)

- Fredrickson, E. (2008). *Adapting The Ontario Teacher Performance Appraisal Manual to Video-Based Teacher Assessment*. Unpublished Master's Thesis, Lakehead University.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Freiberg, H. J. (2002). Essential Skills For New Teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56-60. Retrieved March 8, 2014, from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar02/vol59/num06/Essential-Skills-for-New-Teachers.aspx>
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Gençtan, E. (2000). *İnsan Olmak* (21. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geylan, R. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gilpatrick, R. (2010). *Classroom Management Strategies and Behavioral Interventions to Support Academic Achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3398229)
- Ginott, H. (1972). *Teacher and Child*. New York: Colliers Books Macmillan Publishing Company.
- Glasser, W. (1990). *The Quality School. Managing Students Without Coercion*. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1998). *The Quality School Managing Students Without Coercion*. New York: Harper Perennial.
- Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*. (U. Kaplan, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1990)

- Glasser, W. (2005). *Choice Theory*. Retrieved 20 October, 2013 from <http://www.wglasser.com/the-glasser-approach/choice-theory>.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (2000). *Çocukta Dış Disiplin Mi? İç Disiplin Mi?* (2. Baskı). (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gözütok, G. (2006). *İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi ve Hizmet İşletmesinden Bir Örnek*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gutshall, C. A. (2009). *Identifying The Extent to Which Care is Measured in Teacher Performance Models: An Analysis of State Models*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3354810)
- Guyton, E. ve Farokhi, E. (1987). Relationships Among Academic Performance, Basic Skills, Subject Matter Knowledge and Teaching Skills of Teacher Education Graduates. *Journal of Teacher Education*, 38, 37-42.
- Güçlü, N. (1997). Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 134, 50-55
- Gündoğdu, H. (2002). *Ücret, Maaş Politikalarının Performansa Etkileri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gürsel, M. (1998). *Öğrenen Örgütler. Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- Gürsel, M. (2004). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 85-107.
- Haring, N. G. ve Phillips, E. L. (1972). *Analysis and Modification of Classroom Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Harris, D. N. ve Sass, T. R. (2012). *Skills, Productivity and The Evaluation of Teacher Performance*. Retrieved November 27, 2012, from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2020717.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Hesapçıoğlu, M. (1988). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Hill, T. E. (2010). *The Impact of School Violence on Teacher Performance and Attitudes*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3408717)
- Hopenhayn, M. (1996). *El Desafio Educativo: En Busqueda de la Equidad Perdida*. Santiago: Ediciones SUR.
- Hopkins, W. S. ve Moore, K. D. (1993). *Clinical Supervision. A Practical Guide to Student Teacher Supervision*. USA: W.M.C. Brown Benchmark Publishers.
- Howard, B. B. ve McColsky, W. H. (2001). Evaluating Experienced Teachers. *Educational Leadership*, 58(5), 48-51.
- Hume, D. A. (1998). *Motivation and Pay*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Humphreys, T. (1998). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* (2. Basım). (B. Çelik, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1998).

- Hyman, I. A., Dahbany, A., Blum, M., Weiler, E., Brooks-Klein, V. ve Pokalo, M. (1997). *School Discipline and School Violence. The Teacher Variance Approach*. MA: Allyn and Bacon.
- Ishler, P. (1984). *Upgrading Education Means Upgrading The Teacher Evaluation System: Merging Evaluation Information and Effective Teaching Research-An Inservice Approach*. Presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education, New Orleans, LA.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İlğan, A. (2008). Klinik Denetimden Gelişimsel ve Yansıtıcı Denetime Geçiş. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- İncir, G. (1997). Bir Motivasyon Tekniği: Performans Geliştirme. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, 101(9).
- İpşir, D. (2002). *Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini*. 26 Ağustos 2013, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/ipsir.htm.
- Jacobson, L. S. ve Pecheone, R. L. (1991). Connecticut Teacher Assessment Program. Assessing Professional Knowledge of Beginning Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 205-226.
- Jersild, A. T. (2005). *Öğretmenin Kendisiyle Yüzleştiği An*. (A. Kaplan, Çev.). İstanbul: Dem Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1955)
- Jinks, J. ve Morgan, V. (1999). Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *Teacher Journals*, 72, 224-230.

- Jones, F. H., Jones, P. ve Jones, J. L. (2007). *Tools For Teaching: Discipline, Instruction, Motivation* (2nd Edition). Santa Cruz: Fredric H. Jones And Associates Inc.
- Jones, V. ve Jones, L. (2004). *Comprehensive Classroom Management*. New York: Pearson Education.
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. İstanbul: Feryal Matbaası.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kars, Y. E. (2007). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karlı, M. D. (2004). *Öğretmenliğin Temel Kavramları, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karlı, M. D. (2005). *Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, A. ve Dönmez, B. (2009). An Evaluation of The Classroom Management Approaches of The Class Teachers Implementing “Constructivist Learning Approach”. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 1(2009), 575-583.
- Kaya, A. ve Dönmez, B. (2010). A Comparison of The Classroom Management Approaches of The Teachers Implementing “Constructivist Learning Approach” and Not Implementing This Approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 1820-1824.
- Kaya, Z. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kayıkçı, K. (2009). The Effect of Classroom Management Skills of Elementary School Teachers on Undesirable Discipline Behaviour of Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215-1225.
- Kaynak, T., Adal, Z., Ataay, İ. Uyargil, C., Sadullah, Ö., Acar, A., Özçelik, O., Dündar, G. ve Uluhan, R. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Kaynak, T., Adal, Z., Atay, İ., Uyargil, C., Sadullah, Ö., Acar, A. C., Özçelik, O., Dündar, G. ve Uluhan, R. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: İşletme Fakültesi İ. K. Y. Ana Bilim Dalı Yayınları.
- Kazancı, M. (1974). Personel Değerlendirmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 7(1), 10-15.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kazancı Yayınları.
- Keeley, M. (1978). A Social Justice Approach to Organizational Evaluation. *Administrative Science Quarterly*, 23, 272-292.
- Keeley, M. (1984). Impartiality and Participant-Interest Theories of Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29, 1-25.
- Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W. Toyinbo, P., Petras, H., Ford, C., Windham, A. ve Wilcox, H. C. (2008). Effects of A Universal Classroom Behavior Management Program In First and Second Grades on Young Adult Behavioral, Psychiatric, and Social Outcomes. *Drug Alcohol Dependence*, 95(S1), S5-S28.
- Kepçeoğlu, M. (1993). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (7. Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Kıran, H. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kinsey, C. B. (2009). *The Effects of Teacher Performance Feedback on Treatment Integrity in Prereferral Intervention*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3387486)

- Kiriş, A. (2009). Tarih Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme: 9. Sınıf Tarih Dersi Sınav Sorularının Bilişsel Açıdan İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1558-1581.
- Kochenderfer-Ladd, B. ve Pelletier, M. E. (2008). Teachers' Views and Beliefs About Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping With Peer Victimization. *Journal of School Psychology*, 46(2008), 431-453.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Kohn, A. (October-November, 1995). Discipline Is The Problem – Not The Solution. *Learning Magazine*, Retrieved October 16, 2013, from <http://www.alfiekohn.org/teaching/ditpnts.htm>.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Koriat, A. (1997). Monitoring One's Own Knowledge During Study: A Cue-utilization Approach to Judgments of Learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126, 349-370.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Alguları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. İstanbul-Tuzla İlköğretim Okullarında Pilot Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Köknel, Ö. (1986). *Kaygıdan Mutluluğa: Kişilik* (7. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayıncılık.
- Kuş, E. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretme Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Küçükahmet, L. (2006). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Küçükoğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. ve Karademir, Ş. (2012). Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 19-32.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2003). *Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faaliyetler, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- LaCaze, D. O. (2007). An Investigation of Factors Identified By Novice Teachers That Influence Performance on Standardized Assessments and Teacher Performance. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3292299)
- Lamm, M. H. (1990). *North Carolina K-5 Principals' Perceptions of The Teacher Performance Appraisal Instrument*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9105932)
- Lasley, T. J. (1994). Teacher Technicians: A "New" Metaphor For New Teachers. *Action In Teacher Education*, 16(1), 11-19.

- Lavelly, C., Berger, N. ve Fulmar, J. (1992). Actual Incidence of Incompetent Teachers. *Educational Research Quarterly*, 15(2), 4-11.
- Lawyer, E. (1994). Performance Management: The Next Generation, Compensation and Benefits. 26(3), 4-16.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management* (2nd. ed.). New York: Longman Inc.
- Lester, L. M. (1992). *Forward*. CA: Corwin.
- Lopez-Acevedo, G. (2004). Professional Development And Incentives For Teacher Performance in Schools in Mexico. Retrieved November 27, 2012 from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=610277.
- Luo, J., Bellows, L. ve Grady, M. (2000). Classroom Management Issues For Teaching Assistants. *Research in Higher Education*, 41(3), 353-383.
- Maag, J. (2001). Rewarded By Punishment. Reflections On The Disuse of Positive Reinforcement in Schools. *Exceptional Children*, 67, 173-186.
- Manning, M. L. ve Bucher, K. T. (2001). Revisiting Ginott's Congruent Communication After Thirty Years. *Taylor and Francis Ltd.*, 74(4), 215-218. Retrieved July 24, 2013, from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/30189664?uid=3739192&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102489098961>.
- Marland, M. (1993). *The Craft of The Classroom: A Survival Guide to Classroom Management In The Secondary School*. UK: Heineman Educational.
- Marshall, M. (2007). *Discipline Without Stress Punishments or Rewards* (2nd ed.). CA: Piper Press.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies For Every Teacher*. VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- MacKenzie, R. J. (1996). *Setting Limits In The Classroom: How to Move Beyond The Classroom Dance of Discipline*. USA: Prizma Pub.

- Magno, (2005). *The Role of Metacognitive Regulation and Learning Approach on Achievement and Its Effect on Academic Self-Efficacy*. Philippines: Annual Psychological Association of the Philippines.
- Magno, C. ve Sembrano, J. (2007). The Role of Teacher Efficacy and Characteristics on Teaching Effectiveness, Performance and Use of Learner-Centered Practices. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 16(1), 73-90.
- Manatt, R. P. (1985). *Competent Evaluators of Teaching: Their Knowledge, Skills and Attitudes*. IN: Phi Delta Kappa's Center on Evaluation, Development and Research.
- Marshall, J. (1993). Teachers and Schools – What Makes a Difference; A Principal's Perspective. *Daedalus*, 122(1), 1.
- Mayer, (2005). Reviving The “Policy Bargain” Discussion. *The Clearing House*, 78(4), 177-181.
- McEvan, B. (2000). *The Art of Classroom Management: Effective Practices For Building Equitable Learning Communities*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- McGalla, M. (2009). *The Impact of Teacher Wellness, Age, Years of Teaching, Gender, Grade Level Taught, and Absenteeism on Teacher Performance At The Elementary Level*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3357202)
- Memduhoğlu, B. ve Yılmaz, K. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Mendonca, M. ve Kanungo, R. N. (1996). Impact of Culture on Performance Management in Developing Countries. *International Journal of Manpower*, 17, 65.

- Michaelowa, K. (2007). The Impact of Primary and Secondary Education on Higher Education Quality. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 215-236.
- Micolo, A. M. (1993). Suggestions For Achieving a Strategic Partnership. *HR Focus*, 70(9), 22.
- Miller, D. (1997). Strategy Making and Structure: Analysis and Implications for Performance. *Academy of Management Journal*, 30(1), 7-32.
- Miller, P. C. (2011). *The Collaborative Project: Principals' Perceptions Related to The Development and Implementation of A Teacher Performance Incentive Initiative*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3456486)
- Miller, T. J. (2009). *Investigating Elementary Teachers' Perceptions About and Experiences with Ontario's Teacher Performance Appraisal System*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Mitchel, T. R. ve Larson, J. R. (1987). *People in Organisation* (3rd ed.). Singapore: McGraw-Hill International Inc.
- Mitchel, E. ve Peters, M. (1988). A stronger professional through appropriate teacher incentives. *Educational Leadership*, 21, 74-77.
- Mitchell, P. L. (2009). *Principals' Feelings on Implementing Teacher Incentive Programs to Raise Student Achievement, Improve Teacher Performance and Promote Teacher Retention*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3344911)
- Mitchell, R. ve Crawford, M. (1995). *Learning in Overdrive. Designing Curriculum, Instruction and Assessment from Standards*. CO: Fulcrum Publishing.
- Monico, D. M. (2010). *A Study Of The Transfer Impact Of Online Course Participation On Constructivist Practices in Preservice Teacher Performance*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3412482)

- Montgomery, J. L. ve Baker, W. (2007). Teacher-Written Feedback: Student Perceptions, Teacher Self-Assessment, and Actual Teacher Performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82-99.
- Moore, D. H. (2008). *Analyzing Relationships Between Classroom Management Strategies, Student Achievement Scores, And Teachers' Attitudes And Beliefs in Diverse Elementary Settings*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3307900)
- Moore, K. D. (2003). *Öğretim Becerileri*. (N. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Muralidharan, K. ve Sundararaman, V. (2009). Teacher Performance Pay: Experimental Evidence From India. *NBER Working Paper Series*, 1-46.
- Murnane, R. ve Philips, B. (1981). What do Effective Teachers of Inner-City Children Have in Common?. *Social Science Research*, 10, 83-100.
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten Beni Duyuyor Musun?* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Nelson, M. F. (2002). *A Qualitative Study of Effective School Discipline Practices: Perceptions of Administrators, Tenured Teachers and Parents in Twenty Schools*. (Doctoral dissertation). <http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1875&context=etd>.
- Newman, E. J. ve Hinrichs, R. J. (1980). *Performance Evaluation For Professional Personel*. New York: Work In America Institute Incompany.
- Nicklos, L. ve Brown, W. S. (1989). Recruiting minorities into the teaching profession: An educational Imperative. *Educational Horizons*, 67(4), 145-169.

- Noe, R. A. (1999). *İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi*. (C. Çetin, Çev.). İstanbul: Beta Basım Yayım. (Orijinal çalışma basım tarihi 1998)
- Nolin, M. J., Rowand, C. ve Farris, E. (1994). *Public Elementary Teachers' View on Teacher Performance Evaluation: Statistical Analysis Report*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Okutan. M. (2008). *Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- O'Neal, E. M. (2008). *Middle School Teachers' Understandings of Supervision: Exploring Feedback for Professional Growth in Teacher Performance and Student Achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3312909)
- Ongel, S. Capa, Y. ve Vellom, R. P. (2002). *A Study of The Effectiveness of A Preservice Teacher Education Scheme*. Paper Presented At The Annual Meeting of The National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.
- Opendakker, M. C. ve Damme, J. V. (2006). Teacher Characteristics And Teaching Styles As Effectiveness Enhancing Factors of Classroom Practice. *Teaching And Teacher Education*, 22(2006), 1-21.
- Orphanos, S. A. (2008). *Do Good Grades Make A Good Teacher? An Investigation of The Relationship Between Teachers' Academic Performance and Perceived Teacher Effectiveness Cyprus*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3332998)
- Oskay, Ü. (1999). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları.

- Örücü, E. ve Köseoğlu, M. A. (2003). *İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özden, Y. (2002). *Sınıf İçinde Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgen, H., Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2005). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özgener, Ş. (1998). Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Toplum Kalite Yönetimi. *Verimlilik Dergisi*, 639(1).
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkılıç, R. (2003). *Sınıfta Zaman Yönetimi, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililiği – Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 102-120.
- Özsoy, O. (2003). *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Öztürk, B. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Öztürk, Ü. (2006). *Organizasyonlarda Performans Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to Clinical Supervision* (7th ed.). Massachusetts: Christopher-Gordon Publisher, Inc.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Palmer, M. (2008). Mathematics and Dyslexics: Classroom Management Skills and Children's Response to Noise. *Research in Mathematics Education*, 10(2), 205-206.
- Palmer, M. J. (1993). *How To Plan and Conduct Productive Performance Appraisals* (1. Basım). İstanbul: Rota Yayınları.
- Palmer, M. J. (1999). *Performans Değerlendirmeleri*. (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1993)
- Parkay, F. W. (2004). *Becoming A Teacher*. Stanford: Allyn & Bacon.
- Pearce, J. L. ve Perry, J. L. (1983). Federal Merit Pay: A Longitudinal analysis. *Public Administration Review*, 43, 315-325.
- Perrow, C. (1961). The Analysis of Goals in Complex Organizations. *American Sociological Review*, 26, 854-866.
- Perry, J. L. (2003). *Compensation, Merit Pay and Motivation* (4th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. CA: Corwin Press Inc.

- Pfeffer, J. L., Hanzlik, C. ve Pearce, J. L. (1982). Effectiveness of Merit-Pay-Pool Management. *Review of Public Personnel Administration*, 2, 5-12.
- Phelps, P. H. (1991). Helping Teachers Excel As Classroom Managers. *Clearing House*, 64(4), 241-242.
- Piwowar, V., Thiel, F. ve Ophardt, D. (2013). Training Inservice Teachers' Competencies In Classroom Management. A Quasi-Experimental Study With Teachers of Secondary Schools. *Teaching and Teacher Education*, 30(2013), 1-12.
- Pomeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from Excluded Students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Ponticell, J. A. ve Zepeda, S. J. (2004). Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(639), 43-59.
- Prendergast, C. (1999). The Provision of Incentives in Firms. *Journal of Economic Literature*, 37, 7-63.
- Price, A. (2000). *Principles of Human Resource Management: An Active Learning Approach*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Randolph, C. H. ve Evertson, C. M. (1994). Images of Management For Learned-Centered Classroom. *Action In Teacher Education*, 16(1), 55-63.
- Ratzburg, S. A. (2010). *Classroom Management and Students' Perceptions of Classroom Climate*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3428452)
- Reiger, R. C. ve Stang, J. (2000). Management and Motivation: An Analysis of Productivity in Education and Workplace. *Education*, 121(1), 62-65.

- Reupert, A. ve Woodcock, S. (2010). Success And Near Misses: Pre-Service Teachers' Use, Confidence And Success In Various Classroom Management Strategies. *Teaching And Teacher Education*, 26(2010), 1261-1268.
- Rockey, R. D. (2008). *An Observational Study of Pre-Service Teachers' Classroom Management Strategies*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3303545)
- Roger, F. H. ve Vegas, E. (2009). No More Cutting Class? Reducing Teacher Absence and Providing Incentives For Performance. Retrieved November 27, 2012 from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1352243.
- Rusinko, E. C. (2002). *A Preliminary Analysis of Computer-Based Training to Teach Classroom Behavior Management Strategies*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3349848)
- Sabancı, A. (1999). Ödül Sisteminin İlköğretim Okullarındaki Öğretmenler ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama ve İş Doyumunu Sağlama Düzeyi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Salameh, K. M., Al-Omari, A. ve Jumia'an, I. F. (2011). Classroom Management Skills Among Beginning Teachers' in Jordan: Preparation and Performance. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10(1), 36-48.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin İle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini İle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sayın, N. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schermerhorn, J. R. (1993). *Management For Productivity*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Schermeron, J. ve John, R. (1999). *Management* (6th ed.). USA: John Wiley ve Sons Inc.
- Schermerhorn, J. R. Hunt, J. G. ve Osborn, R. N. (1994). *Managing Organizational Behavior*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Schuler, R. (1990). *Personnel and Human Resource Management*. Minneapolis: West Pub Co.
- Schuler, R. (1995). *Managing Human Resources*. Minneapolis: West Pub Co.
- Scott, R. P. (1988). *A Study of The Criterion-Related Validity of North Carolina Teacher Performance Appraisal Instrument*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8907844)
- Scriven, M. (1973). *The Logic of Evaluation*. CA: Edgepress.
- Seçkin, N. (13-14 Nisan 1991). *Eğitim Niteliğinin Geliştirilmesinde Müfettişin Rolü ve Teftişte Yeni Arayışlar*. Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu'nda sunuldu, İstanbul.
- Selçuk, Z. (2000). *Okul Deneyimi ve Uygulama: Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Senthilnathan, S. (1998). An Investigation of The Relationship Between Job Attitudes and Job Performance of University Teachers. *International Journal of Innovative Research and Practices*, 1(6), 1-34.

- Sigler, T. H. ve Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture an perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, Vol.5, 27-52.
- Simmons, K. R. (2010). *Effects of A Rubric-Driven Assessment on Teacher Performance With Regard to Behavioral Management Skills*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3445800)
- Singh, J. V. (1996). Performance, Slack and Risk Taking in Organizational Decision Making. *Academy of Management Journal*, 29(3), 562-585.
- Smith, T. T. (2006). *Teachers' Perceptions of Substitute Teacher Performance and Training in Maury County, Tennessee*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3203846)
- Smither, R. D. (1994). *The Psychology of Work and Human Performance* (2nd ed.). London: Harper Collins.
- Snow, C. C. ve Hrebiniak, L. G. (1990). Strategy, Distinctive Competence and Organizational Performance. *Administrative Science Quarterly*, 25(2), 317-336.
- Soltay, E. Ö. (2007). *The Decision Making Skills of Student Teachers, Novice And Experienced Teachers of English in Classroom Management*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Songur, M. (1995). *Mahalli İdarelerde Performans Ölçümü* (1). Ankara: Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Southworth, G. ve Conner, C. (1999). *Managing Improving Primary Schools: Using Evidence-Based Management and Leadership*. London: Falmer Press.
- Spiggle, J. A. B. (2003). *Relationship Between Teacher Performance and Student Growth Outcomes in A School District in North Carolina's Public Schools' Fifth Grades*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3107793)

- Stansbury, K. (1998). *What is Required For Performance Assessment of Teaching?*. San Francisco: Office of Educational Research and Improvement.
- Stiggins, R. J. (1987). Design and Development of Performance Assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6. 33-42.
- Stillman II, R. J. (2000). *Public Administration, Concept and Cases (7th ed.)*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Stonehouse, P. P. (2008). *The Application of mVal Software in Assessing Teacher Performance: A Case Study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3324278)
- Strahan, D. B., Cope, M. H., Hundley, S. ve Faircloth, C. V. (2005). Positive Discipline For Students Who Need It Most: Lessons Learned In An Alternative Approach. *The Clearing House*, 79(1), 25.
- Şahan, G. (2000). Performans Değerlendirme; İlköğretim Okulu Öğretmenleri. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1(3).
- Şahin, A. E. (2003). *Meslek ve Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaylı, A. ve Karabay, E. Z. (2004). *Özel Öğretim Kurumlarında Öğretmen Seçme ve Performans Değerlendirme Sistemi*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Şentuna, D.A. (2007). *Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon (9. Baskı)*. Konya: Günay Ofset.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabanlı, E. (2005). *Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri, Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tal, C. (2010). Case Studies to Deepen Understanding and Enhance Classroom Management Skills in Preschool Teacher Training. *Early Childhood Educ J*, 38(2010), 143-152.
- Taş, A. (2005). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkiler, Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşçıoğlu, C. (2006). *Eğitim Sektöründe Kariyer Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Performans Üzerindeki Etkileri: Teori ve Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tao, S. (2012). Why are Teachers Absent? Utilising The Capability Approach and Critical Realism to Explain Teacher Performance in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 33, 2-14.
- Tatar, M. (2009). Öğretmen Beklentisi. *Yüüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-19.
- Taymaz, H. (1985). Öğrenci Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. Eğitim Yönetiminde Denetim ve Değerlendirme Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Taymaz, H. (1997). Eğitim Sisteminde Teftiş. Ankara: Pegem A.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Teddlie, C., Springfield, S. ve Burdett, J. (2003). International Comparisons of the Relationships Among Educational Effectiveness, Evaluation and Improvement Variables: An Overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 5-20.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi* (11. Basım). Ankara: Çağ Matbaası.
- Thor, C. G. (1994). *The Measure of Success: Creating a High Performing Organization* (53-54). New York: John Wiley and Sons Inc.

- Tok, Ş. (2005). *Öğretimin Yönetimi, Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomlinson, H. (2000). Performance Management: Pay and The Headteacher Professional Associations. *School Leadership Management*, 20(3), 281-298.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 633-662.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Towers, B. (2002). *The Handbook of Human Resource Management*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Trethowan, D. M. (1991). *Managing With Appraisal: Achieving Quality Schools Through Performance Management*. Lampeter: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Tucker, P. (1997). Lake Wobegon: Where All Teachers Are Competent (or Have We Come to Terms With The Problem of Incompetent Teachers?). *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 26-103.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Turgut, H. (2002). Geleneksel Performans Değerleme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif, 360 Derece Performans Değerleme Yöntemi. *Sayıştay Dergisi*, 42, 201-221. 5 Mayıs 2003, <http://www.sayistay.gov.tr/dergi/icerik/der42m4.pdf>.
- Turgut, H. (2004). *360 Derece Geri Besleme Yönetiminin Türk Silahlı Kuvvetlerinde Uygunabilirliği Bir Tugay Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Turla, A., Şahin, T. F. ve Avcı, N. (2001). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

- Tutum, C. (2001). *Personel Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Tüfekci, H. (2008). *Teknik Öğretmenlerin Performanslarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türkel, U. A. (1998). *İnsan Kaynaklarının Etkin Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Tyson, L. ve Silverman, S. (1994). *An Analysis of Statewide Teacher Appraisal Scores Across Four Years*. Paper presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Uçar, A. (2001). *İstanbul İli İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Underwood, M. (1987). *Effective Class Management*. New York: Longman Inc.
- Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi: Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Uyargil, C. (2003). *İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi* (2. Baskı). İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Ülgen, M. N. (1992). *Eğitimde Yeni Arayışlar* (2. Baskı). İstanbul: Gül Ofset.
- Ünal, S. (1991). *Eğitim ve Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü, Eğitimde Nitelik Geliştirme*. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Üzmez, İ. (2006). *İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Performans Değerlendirme Süreci – Sicil Raporu Düzenlenmesine İlişkin Sorunlar ve Beklentiler (Elazığ İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Valentine, J. W. (1994). *Principals and Practices for Effective Teacher Evaluation*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Vaughan, S. (2003). Performance: Self As The Principal Evaluator. *Human Resource Development International*, 6(3), 371-385.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. ve Walberg, H. J. (1993). Toward A Knowledge Base For School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wang, W. (2006). Evaluation of 2+2 Alternative Teacher Performance Appraisal Program in Shanxi, People's Republic of China. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1012-1023.
- Ward, J. T. (2012). *Comparison of Teacher Performance Between Temporary Authorization Certified Teachers and Traditionally Certified Teachers*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3502315)
- Washington, A. D. (2011). *Formal Evaluation of Teachers: An examination of The Relationship Between Teacher Performance and Student Achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3454838)
- Waters, M. (1996). *Managing Your Primary Classroom*. London: Collins Educational.
- Weigle, K. L. (1997). Positive Behavior Support As A Model For Promoting Educational Inclusion. *Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps*, 22, 36-47.
- Weinstein, C. S. (2007). *Middle and Secondary Classroom Management. Lessons From Research and Practice*. Boston: McGraw Hill.
- Weiss, E. M. ve Weiss, S. G. (1998). *New Directions in Teacher Evaluation*. Retrieved June 11, 2013, from <http://www.ericdigests.org/1999-4/new.htm>.

- Werther W. B. ve Davis, K. (1993). *Human Resource And Personel Management*. New York: McGraw Hill Book.
- Williams, R. S. (1998). *Performance Management. Perspectives on Employee Performance*. North York Shire: International Thomson Business Press.
- Wilson, J. P. ve Western, S. (2001). Performance Appraisal: An Obstacle to Training and Development. *Career Development International*, 6(2), 93-99.
- Wold, L. (2003). An examination of Teachers' "Learning to Act on Reflection". *Reading Research and Instruction*, 42, 52-74.
- Wong, H. K. ve Wong, R. T. (1998). *The First Days of School: How To Be an Effective Teacher*. CA: Harry K. Wong Publications.
- Wragg, E. C. (1993). *Classroom Management*. London: Routledge.
- Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M. ve Chamberlin, R. P. (1999). Managing Incompetent Teachers. *British Educational Research association Annual Conference*. Retrieved November 2, 2013 from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001253.htm>.
- Yaka, A. (2006). *Sınıf Yönetimi Modelleri (Yaklaşımları)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.
- Yanyan, W. (2009). *Teachers' Performance Assessment Practices and Their Second Language Acquisition Approaches: The Case of English for International Business Programme in a Shanghai University*. (Doctoral dissertation).

Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3514505)

Yariv, E. (2004). Challenging Teachers: What Difficulties Do They Pose to Their Principals?. *Educational Management Administration and Leadership*, 32, 84-165.

Yariv, E. (October 12, 2009). *The Appraisal of Teachers' Performance and Its Impact on The Mutuality of Principal-Teacher Emotions*. Retrieved November 17, 2012, from <http://dx.doi.org/10.1080/13632430903152302>.

Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde İş Tatmini ve İşgören Performansı İlişkisi: Türkiye-Kazakistan Karşılaştırması. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı*, 55, 243-264.

Yılman, M. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, K. (2004). Sanatsal Denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 292-311.

Yılmaz, K. (2009). Primary School Teachers' Views About Pupil Control Ideologies and Classroom Management Styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(2009), 157-167.

Yuchtman E. ve Seashore, S. E. (1967). A System Resource Approach to Organizational Effectiveness. *American Sociological Review*, 32, 891-903.

Yüksel, H. (2003). Performans Ölçüm Sistemlerinin Tasarımında Dikkate Alınması Gereken Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 2(6), 85-99.

Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Zıllıoğlu, M. (1993). *İletişim Nedir?*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Can, N. (26 Eylül 2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları*. 21 Eylül 2013, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/can.htm.

<http://www.education.com/reference/article/formative-and-summative-assessment/> adresinden 04/10/2013 tarihinde alınmıştır.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/119.html> adresinden 08/06/2013 tarihinde alınmıştır.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/955.html> adresinden 08/06/2013 tarihinde alınmıştır.

<http://www.metu.edu.tr/~e133376/project/The%20Social%20Discipline%20Model%20of%20Rudolf%20Dreikurs.htm> adresinden 24/07/2013 tarihinde alınmıştır.

<http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 12/12/2012 tarihinde alınmıştır.

<http://tip.baskent.edu.tr/egitim/mezuniyetoncesi/calismagrp/ogrsmpzsnm15/15.P5.pdf> adresinden 22/09/2013 tarihinde alınmıştır.

http://www.wglasser.com/images/glasser_forms/qsrubricdriscoll.pdf adresinden 20/10/2013 tarihinde alınmıştır.

<http://spssiletezeanalizleri.wordpress.com/terimler/> adresinden 30/06/2014 tarihinde alınmıştır.

EK-1: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK-1.1. : Kişisel Bilgiler

Öğretmen Anket Formu

Sayın Katılımcı,

Bu anket formu, Kastamonu ilindeki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel bir çalışmanın veri tabanını oluşturmak amacıyla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmanın güvenilirliği açısından lütfen isminizi **belirtmeyiniz**. Önemli olan vereceğiniz yanıtın sizin duygu, düşünce ve davranışlarınızı yansıtmasıdır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Lütfen her bölümün başında yer alan açıklamaları, dikkatli okuyarak anketi doldurunuz. Katkılarınız ve soruları yanıtlamada göstereceğiniz içtenlik için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ebru SÖNMEZ

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: 1. () Kadın 2. () Erkek
2. Branşınız: 1. () Sınıf Öğretmeni 2. () Branş Öğretmeni
3. Yaşınız: 1. () 22-30 2.() 31-40 3. () 41-50 4. () 51 ve üzeri
4. Mesleki kıdeminiz: 1. () 1-5 yıl 2.() 6-10 yıl 3. () 11-20 yıl 4.() 21 yıl ve üzeri
5. Çalıştığınız okuldaki görev süreniz 1.() 1-5 yıl 2.() 6- 10 yıl 3.() 11 yıl ve üzeri
6. Öğrenim durumunuz: 1.()Ön lisans 2.()Lisans 3.()Yüksek lisans 4. () Doktora

EK-1.2. : Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

<p align="center">BÖLÜM II - SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ</p> <p>Açıklama: Bu bölümde sınıf yönetimi becerileri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizi en iyi yansıtan seçeneği X ile işaretleyiniz.</p>	Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
1. Sınıfın tertip ve düzeni					
2. Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme					
3. Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme.					
4. Sınıf düzenlemesinin çekiciliği					
5. Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma.					
6. Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme.					
7. Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme.					
8. Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme.					
9. Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme.					
10. Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme.					
11. Soruları öncelikle bireylere değil, sınıfın tümüne yöneltme.					
12. Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme.					
13. Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme.					
14. Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme.					
15. Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme.					

EK-1.3. : İşgören Performansı Ölçeği

BÖLÜM III - İŞGÖREN PERFORMANSI ÖLÇEĞİ Açıklama: Öğretmen performansı ile ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, ilgili yere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz lütfen.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Görevlerimi tam zamanında tamamlarım.					
2. İş hedeflerime fazlasıyla ulaşıyorum.					
3. Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaştığımdan eminim.					
4. Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.					

EK-2: Araştırma İzni Onayı

7

KASTAMONU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :38793931-044/ 3783

01 Mart 2013

Konu:Anket

VALİLİK MAKAMINA
KASTAMONU

İlgi:a)Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 20/03/2012 tarih ve 4506 (Genelge No:2012/13)sayıli emirleri.
b)Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 16/02/2013 tarih ve 83 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazıları ile Enstitüleri Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ebru SÖZMEZ'in "İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki (Kastamonu İli Örneği)" konulu anketi ilimizde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği bildirilmektedir.

Söz konusu Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ebru SÖZMEZ'in Araştırma ve Değerlendirme Komisyonuca uygun görülen "İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki (Kastamonu İli Örneği)" konulu anketi (2 sayfa) 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilimizde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına göre uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bekir ÖZKÖK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

21/03/2013

Hasan ERKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı



II Milli Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 2141517-214 1001-2146494
Faks: 0366 2146494
kastamonu.mem@meb.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr



KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kastamonu

Kastamonu Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliğine göre hazırlamış olduğum "İlk Ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi beyan ederim.

..11.../07/2014
Ebru SÖZMEZ

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : EBRU SÖNMEZ
Doğum Yeri :SİNOP - TÜRKELİ
Doğum Tarihi :01.01.1985
Medeni Hali :BEKAR
Yabancı Dili :İNGİLİZCE

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise :KASTAMONU ABDURRAHMANPAŞA LİSESİ
Lisans :KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Yüksek Lisans :KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ