



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMELERİNE İLİŞKİN

ÖĞRETMEN ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet POLAT

BURSA

2019



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMELERİNE İLİŞKİN

ÖĞRETMEN ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet POLAT

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITAŞ

BURSA

2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

10.04.2019

Ahmet POLAT





**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 08.03.2019

Tez Başlığı / Konusu: **Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin**

Öğretmen Algıları

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 137 sayfalık kısmına ilişkin, 29.01.2019 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5 'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

08.03.2019

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Ahmet POLAT

Öğrenci No: 801523007

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman

08.03.2019

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Sarıtaş

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen Algıları”
adlı Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım
kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

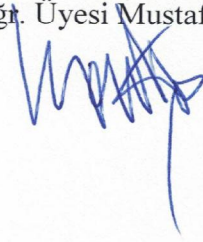
Tezi Hazırlayan

Ahmet POLAT



Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITAŞ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU



T.C

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLEMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında 801523007 numara ile kayıtlı Ahmet POLAT'ın hazırladığı “Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen Algıları” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 10.04.2019 tarihinde, 11:00-12:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar neticesinde, adayın tezinin (~~başarılı/ başarısız~~) olduğuna (~~oy birliği/ oy çokluğu~~) karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Doç. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Şükrü ADA

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye (Tez Danışmanı)

Dr. Öğr. Üye. Mustafa SARITAŞ

Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet

Yazar : Ahmet POLAT
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XIV+138
Mezuniyet Tarihi : / / 2019
Tez : Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin
Öğretmen Algıları
Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITAŞ

OKUL MÜDÜRLERİNİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMELERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI

Bu araştırma, okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı, Bursa ili Osmangazi merkez ilçesindeki, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise türündeki 224 okulda görev yapan 8742 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem büyüklüğü için oranlı eleman (Tabakalama) yoluyla 450 kişi olarak belirlenmiş olup 458 kişiye ulaşılmıştır.

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen, 37 madde ve 3 alt boyuttan oluşan, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş “Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Objektif Algı Ölçeği ” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi için aritmetik ortalama, yüzdelik, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile bağımsız örneklem için t- testi ve tek yönlü varyans analizi

(Anova) kullanılmıştır. Parametrik olmayan istatistikler için Mann Witney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır

Araştırmanın bazı sonuçlarına göre, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algılarının genel olarak yüksek ve olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul müdürleri performans değerlendirme sürecinde, gözlem kontrol ve iletişime ilişkin rolleri büyük ölçüde yerine getirmişlerdir.

Okul müdürüyle çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin objektif değerlendirilme algısı da artmıştır. Okul müdürüyle çalışma süresi azaldıkça öğretmenlerin objektif değerlendirme algısı da azalmıştır.

Branş değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin objektiflik algıları daha yüksektir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin objektif öğretmen algıları genel olarak, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere vermiş olduğu performans notu arttıkça, öğretmenlerin de okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin objektiflik algılarının arttığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Performans, performans değerlendirme, okul, okul müdürü

Abstract

Author : Ahmet POLAT
University : Bursa Uludag University
Field : Department of Educational Sciences
Branch : Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
Type of the Thesis : Master's Thesis
Page Number : XIV+138
Degree Date : / / 2019
Thesis : Teachers' Perceptions Regarding Performance Evaluation of School Principals
Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITAŞ

TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING PERFORMANCE EVALUATION OF SCHOOL PRINCIPALS

This study was conducted to investigate the teachers' objectivity perceptions of school principals' performance evaluation. This study is a descriptive study. The population of the study consists of 8742 teachers working at 224 official primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Osmangazi, Bursa during 2016-2017 academic year. In this study, the sample size of the study was formed as 450 teachers with the technique of random stratified proportional sampling. A total of 458 teachers participated in the study.

“Objective Perception Scale Related to the Performance Evaluation of School Principals”, which consist of 37 items and 3 sub-dimensions developed by the researcher and whose validity and reliability were tested, was used in the study. SPSS 23.0 package program was employed in the analysis of the data. In order to analyse the data, descriptive statistics techniques such as mean, standard deviation, percentile values were used and independent

samples t-test and One Way ANOVA were employed for independent samples. Mann Whitney U test and Kruskal Wallis test were employed for non-parametric statistics.

According to some of the results of the study, it was found that the teachers' objectivity perceptions about the performance evaluation of school principals were generally high and positive. In the performance evaluation process, principals have largely fulfilled the roles related to observation, control and communication.

As the length of working with the school principal increased, the perceptions of the teachers being assessed objectively also increased. The teachers' perceptions of objective evaluation decreased as the duration of study with the school principal decreased. According to branch variable, the level of perception of classroom teachers concerning objective evaluation was found to be higher than teachers of other branches. When the objectivity perceptions of the teachers about the roles of school principals in the performance evaluation process were examined, it was determined that the perceptions of the teachers working at primary schools were higher than the teachers working at secondary schools and high schools.

As the performance scores of school principals increased, teachers' perceptions of objectivity regarding the roles of school principals in the performance evaluation process increased.

Keywords: Performance, performance evaluation, school, school principal

İçindekiler

Sayfa

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar	xv
ŞEKİLLER.....	xvii
GRAFİKLER	xviii
KISALTMALAR	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Problem Cümlesi.....	3
1.2.1.Alt problemler.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Varsayımlar	6
1.5.Sınırlılıklar	6
1.5.Tanımlar.....	6
2.BÖLÜM: LİTERATÜR	7
2.1. Performans Değerlendirmeye Tarihsel Bakış	7
2.2. Performans Yönetimi (PY)	10
2.3.Personel Yönetiminden İnsan Kaynakları Yönetimine Geçiş	10
2.4. Performans Tanımı	11
2.5. Performans değerlendirme (PD)	11

2.6. Performans Değerlendirmenin Amaçları.....	12
2.7. Performans Değerlendirmenin Önemi ve Gerekliği	13
2.8. Performans Değerlendirme Süreci	14
2.8.1. Stratejik amaçlar ve hedefler	15
2.8.2. İş Analizi yapılması	15
2.8.3. Bireysel performans hedeflerini belirleme	16
2.8.4. Performans kriterlerini oluşturma.....	16
2.8.5. Değerlendirme yönteminin seçimi.....	16
2.8.5.1. Ortak performans kriter ve standartlarına dayalı yaklaşım.....	18
2.8.5.1.1. Grafik Skalaları.....	18
2.8.5.1.2. Zorunlu seçim yöntemi.....	19
2.8.5.1.3. Kontrol Listesi Yöntemi	19
2.8.5.1.4. Kritik olaylar yöntemi	20
2.8.5.1.5. Davranışsal temellere dayalı dereceleme ölçekleri.....	20
2.8.5.2. Bireysel performans standartlarına dayalı yaklaşım.....	21
2.8.5.2.1. Hedeflere göre yönetim yöntemi	21
2.8.5.2.2. Çalışma standartları yöntemi	22
2.8.5.2.3. Doğrudan endeks yöntemi	22
2.8.5.3. Kişilerarası karşılaştırmalara dayalı yaklaşım	22
2.8.5.3.1. Birbirinin yerini alma-alternatif sıralama yöntemi	22
2.8.5.3.2. İkili karşılaştırma yöntemi.....	23
2.8.5.3.3. Zorunlu Dağılım Yöntemi	23

2.8.5.3.4. 360 Derece performans değerlendirme	24
2.8.6. Performansı değerlendirme	24
2.8.7. Çalışanlara geri bildirimde bulunma ve görüşme	24
2.9. Performans Değerlendirmede Yapılan Hatalar ve Alınacak nlemler	25
2.9. 1. Objektif olamama.....	26
2.9. 2. Hale etkisi (Baskın zellik)	26
2.9.3. Tolerans-katılık	26
2.9.4. Ortalama eğilim	27
2.9.5. Kişisel nyargılar	27
2.9.6. Kontrast hatalar	27
2.9.7. Yakın olaylardan etkilenme.....	28
2.9.8. Standart lüm	28
2.10. Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirmesi.....	28
2.10.1. Öğretmen performansının değerlendirilmesi.....	36
2.10.2. Okul müdürlerinin performans değerlendirmedeki denetim rolleri.....	38
2.10.3. Değerlendirmede objektiflik sorunu	42
2.11. Performans değerlendirme ile ilgili yurt içinde yapılan alışmalar	44
2.12. Performans değerlendirme ile ilgili yurt dışında yapılan alışmalar.....	57
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Çalışma Evreni ve rnekleme	64
3.3. Veri Toplama Araçları.....	66

3.3.1 Kişisel bilgi formu	66
3.3.2 Okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine İlişkin objektif algı ölçęi'nin geliştirilmesi.	66
3.2.2.1 Geçerlik ve güvenirlik çalışması	66
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	76
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	79
4.1. Demografik Bilgilere İlişkin Frekans, Yüzde Dağılımı	79
4.2. Demografik Bilgilere Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	81
4.3. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	85
4.4. Öğretmenlerin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ..	86
4.5. Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular	89
4.6. Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular.....	90
4.7. Öğretmenlerin Branşı Değişkenine İlişkin Bulgular	91
4.8. Okul Müdürünün Branşı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	93
4.9. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	94
4.10. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	95
4.11. Performans Değerlendirme Notu Değişkenine İlişkin Bulgular	97
4.12. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	103
5. Bölüm: Tartışma ve Öneriler.....	105
5.1. TARTIŞMA	105
5.1.1. Öğretmenlerin Objektif Algı Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçlarının Tartışılması.....	105

5.1.2 Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Objektif Değerlendirilme Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	106
5.1.3 Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Objektif Değerlendirilme Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	107
5.1.4 Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Objektif Değerlendirilme Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	108
5.1.5. Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Objektif Değerlendirilme Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	109
5.1.6. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Objektif Değerlendirilme Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	109
5.1.7. Okul müdürünün Branşı Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Objektif Değerlendirilme Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	110
5.1.8. Öğrenim durumu Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Objektif Değerlendirilme Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	112
5.1.9. Okul türü Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Objektif Değerlendirilme Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	113
5.1.10. Değerlendirme Notu Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Objektif Değerlendirilme Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	114
5.1.11. Değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine Göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması	114
5.2. Öneriler	116
Kaynakça.....	118
EKLER.....	129

EK 1.Araştırma izni	129
EK 2. Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Objektif Algı Ölçeğinin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayılarını Gösteren Çizelge	130
EK 3. Ön Uygulama Ölçeği.....	131
EK 4. Uygulama Ölçeği	135
EK 5.Özgeçmiş	137
EK 6. Uludağ Üniversitesi Tez Çoğaltma Ve Elektronik Yayımlama İzin Formu	138



Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Öğretmenlerin oranlı eleman(Tabakalama) yoluyla belirlenmesi	65
2. KMO and Bartlett's Test sonuçları	68
3. Ölçeğin Faktör Analizi(Döndürülmüş temel Bileşenler Analizi) ve Madde Analizi Sonuçları (n=200).....	70
4. Döndürme sonrasında ölçekten çıkartılan maddeler	72
5. Ölçeğin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Cronbach's Alpha Katsayıları	71
6. Madde Toplam Korelasyonları ile alt%27 ve üst %27'lik grupların madde puanlarına ilişkin t testi sonuçları	74
7. Performans Değerlendirme Objektif Algı Düzeyleri İle İlgili Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar.....	78
8. Demografik Bilgilere İlişkin Frekans, Yüzde Dağılımı Sonuçları	79
9. Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	81
10. Boyutlara Göre Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları....	85
11. Boyutlara Göre Okul Müdürüyle Çalışma süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	87
12. Boyutlara göre öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	89
13. Boyutlara göre, okul müdürünün cinsiyeti değişkenine göre t – testi sonuçları....	90
14. Boyutlara göre Branş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis testi Sonuçları.....	91
15. Boyutlara göre okul müdürünün branşı değişkenine ilişkin anova sonuçları	93
16. Boyutlara göre öğrenim durumu değişkenine ilişkin t- testi sonuçları	95

17.	Boyutlara göre okul türü değişkenine ilişkin anova sonuçları.....	96
18.	Boyutlara göre performans değerlendirme notuna ilişkin t – testi sonuçları.....	98
19.	Boyutlarına göre performans değerlendirme notuna ilişkin betimsel istatistikler	100
20.	Boyutlara göre değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine ilişkin anova sonuçları.....	103



Şekiller Listesi

Şekil

Sayfa

1. Performans değerlendirme süreci.....14



Grafikler Listesi

<i>Grafik</i>	<i>Sayfa</i>
1. Öz Değerlere Göre Faktör sayısı (Scree Plot).....	70
2. Gos (Zorunlu dağılım) Eğrisi Grafiği.....	101
3. Performans notu dağılım eğrisi.....	102



Kısaltmalar

İKY	: İnsan Kaynakları Yönetimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
PD	: Performans Değerlendirmesi
PY	: Performans Yönetimi
ÖYGGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü



1. Bölüm

Giriş

1.1.Problem Durumu

Sanayileşme, küreselleşme ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte ortaya çıkan değişim eğilimleri, insanların günlük yaşam alışkanlıklarında görülen bir dönüşümün ötesinde, içinde eğitimin de yer aldığı birçok yapı için paradigma değişikliklerini de beraberinde getirmiştir (Mili Eğitim Bakanlığı-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [MEB- ÖYGGM], 2017a). Değişimin, dünyayı ve insanlığı zorladığı günümüzde, değişim sürecinin yönetilmesinde en önemli araç eğitimidir. Eğitim, ekonomik, toplumsal ve kültürel hayattan doğrudan etkilenen ve bu hayatı etkileyen bir süreçtir. Bilgi üreten ve bilgiyi aktaran okullar, değişimden en hızlı etkilenen kurumlar arasında yer almaktadır Dolayısıyla okulların dönüşebilme ve etkileyebilme gücü, insan kaynaklarının niteliği ve liderlik gücünün yeterliğine bağlı olarak değişecektir (MEB-EARGED, 2006). Bununla birlikte, eğitimin kalitesi de değişim sürecinde önemli bir unsurdur. Özellikle eğitim kalitesi; müfredatın etkililiği, okulların fiziksel özellikleri, okulun bulunduğu çevre, veli profili, yöneticilerin sürece katkısı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretmenlerin motivasyonu gibi farklı unsurlardan etkilenmektedir. Öğretmenlerin bu unsurlar üzerindeki aktif rolü onları eğitimin önemli bir parçası haline getirmektedir. Bu sebeple, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve süreç içerisinde gelişimsel faaliyetlerin devamlılığının sağlanması eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasında önemli bir etkidir (Özoğlu, 2010). Kaliteli bir eğitim sistemi, dünyadaki birçok ülkede, ülkelerin ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal amaçlarına ulaşabilmesini sağlayan önemli bir güç ve araç olarak düşünülmüştür. Bununla birlikte, kaliteli bir eğitimin en önemli öğelerinden biri, hiç şüphesiz nitelikli öğretmenlerdir. Nitelikli öğretmenler, eğitimde verimliliğin ve başarının artmasında da temel belirleyici unsurlardan biridir. Bu sebeple, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve süreç içerisinde gelişimsel

faaliyetlerin devamlılığının sağlanması eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasında önemli bir etkidir (Özoğlu, 2010).

Hattie (2009) genel olarak, eğitim kalitesi ve özellikle öğretmenlerin, uzun yıllar boyunca, tartışma ve araştırma konusu olduğunu, aynı zamanda öğretmen kalitesinin gerçekten de önemli bir konu olduğunu ve öğretmenlerin öğrenme ortamının kalitesini gerçekleştirmede çok önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Günümüzde bilginin hızla paylaşılması ve kolay erişilebilir olması öğretmenlik mesleğinin temel niteliğinde de köklü değişimlere neden olmuştur. Bilginin “kaynağı” olmak yerine değişime uyum sağlamak, bilgiye ulaşma yollarını bilmek ve bu konuda öğrencilere kılavuzluk etmek gibi öğretmenlik becerileri ön plana çıkmıştır. Hızlı değişim sürecinde, dönüşen öğretmenlik rollerine uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlerin desteklenmesi son derece önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinde sürekliliğin sağlanması gerekmektedir. Söz konusu gereklilik çerçevesinde bu amaca yönelik, öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek ve adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak, MEB’in en önemli hedefleri arasındadır (MEB-ÖYGGM, 2017a). Eğitim örgütlerinin kendilerinden beklenen özel ve genel amaçlarını etkili bir şekilde yerine getirebilmesi, başarının elde edilmesi ve başarının sürdürülmesi için hem kurumsal hem de bireysel performans düzeylerinin yüksek olması gerekir.

Eğitim örgütlerinde işgören olarak nicel büyüklükleri ile ön planda olan öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, eğitim örgütünün toplam performansını etkileyen önemli bir değişkendir. Öğretmen performans değerlendirmesi daha nitelikli bir eğitim öğretim ortamının yapılandırılmasını sağlarken, öğretmenlere ilişkin mesleki ve bireysel gelişim alanlarının belirlenmesine, ödül ve terfi sisteminin daha objektif ölçütlerle işlemesine olanak verecektir (Boyacı, 2006,s.50). Ülkemizde çoğu zaman eğitimin kalitesi tartışılırken

öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikler, kendilerini geliştirme isteği ve teknolojiyi kullanma becerisi üzerinden öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri tartışılır. Bu konuda temelleri sağlam bir tartışma yapabilmek için öncelikle öğretmenlerin ortaya koyduğu performansların objektif bir şekilde değerlendirilmesi gerekir. Bu anlamda bireysel performans değerlendirmesinde hangi değerlendirme yöntemi kullanılırsa kullanılsın, değerlendiricinin, öğretmen yeterliliklerini, objektif ölçülere göre değerlendirmesi oldukça güçtür. Bu durum, aynı zamanda değerlendiricilerin karşılaştığı en önemli sorunların başında gelir. Bu sorun, ölçme ve değerlendirme konusunda uzman olmuş bir yöneticinin liderliğinde oluşturulacak bir komisyonun sistematik bir şekilde çalışmasıyla, bu sorunları en aza indirgeyebilir.

Barutçugil (2002) performans değerlendirme çalışmalarında, objektifliğin sağlanması açısından bazen organizasyon dışından uzman danışmanlardan yararlanılması gerektiğini, bir yöneticinin en fazla 20 kadar çalışanı değerlendirebileceği özellikle değerlendirmeyi yapan yöneticilerin her türlü duygusallıktan arınmış, eşitlik ve nesnellik ilkelerine yönelmiş olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmamızda okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde yerine getirmesi gereken gözlem, kontrol ve iletişim alt boyutlarına ilişkin rolleri, performans değerlendirme çalışmalarında objektifliği açıklayan temel yordayıcılar olarak ele alınmıştır.

1.2.Problem cümlesi

MEB'in 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında, okul müdürlerinin elektronik ortamda yapmış olduğu performans değerlendirmelerinin, öğretmenler üzerindeki objektiflik algısı nasıldır? Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1.Alt problemler

1. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürünün cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürünün branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, performans değerlendirme notu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

10. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitimin temel taşı olarak görülen öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etkenlerin başında gelmektedir (Balcı,2013). Eğitim sisteminin temel unsurlarından olan öğretmenlerin niteliği, hiç kuşkusuz eğitimde ve toplumun diğer katmanlarında başarının ve kalitenin artmasında son derece önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle 21. yüzyılın sahip olduğu hızlı değişim rüzgârı, eğitim kurumlarının da bu değişime ayak uydurmasını zorunlu hale getirmiş ve dolayısıyla öğretmene biçilen rollerin de değişimini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, mevcut öğretmen rol ve davranışlarının çağın gerektirdiği öğretmen rol ve davranışlarını karşılayıp karşılamadığı eğitim örgütlerinde önemli bir konudur. Bu yüzden öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesinde performans değerlendirmesinin yapılması bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de son derece önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi, öğretmen etkinliğini artırmak için önemli bir araçtır. (Hargreaves & Stone-Johnson, 2009). Özellikle öğretmen yeterliliklerine dayalı olarak ortaya konulacak objektif bir performans değerlendirme sistemiyle, öğretmenlerin genel durumu, nesnel bir şekilde analiz edilebilecek. Bunun yanında, öğretmenlere daha nitelikli kişisel ve mesleki gelişim imkanları sunulabilecek ve öğretmenlik mesleğini ilgilendiren tüm politikaların, verilere dayalı olarak, bütünsel ve etkin bir biçimde gelişmesini sağlayacaktır (MEB-ÖYGGM, 2017b). Ayrıca okuldaki mevcut eksikliklerin belirlenip buna göre hizmetiçi eğitime yönlendirilmeleri, eğitimdeki kaliteyi arttıracaktır. Bunun yanında ödüllendirmenin adil yapılması ve öğretmenlerden beklenen gerçek performansın ortaya konulması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle okul müdürlerinin

yapmış olduğu performans değerlendirmesinde öğretmen algılarının belirlenmesi, sorunların çözümü noktasında büyük bir önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin veri toplama aracını objektif olarak cevaplandığı varsayılmaktadır.
2. Veri toplama aracının performans değerlendirme sürecindeki öğretmen algılarını ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Örneklemenin evreni temsil edecek büyüklükte olduğu varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Bursa ili Osmangazi ilçesiyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma MEB'e bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma, öğretmen performansını değerlendirme anketi ile sınırlıdır

1.6.Tanımlar

Performans: Dilimize Fransızcadan performance olarak geçmiş olan bu kelime başarımlar olarak ifade edilmiştir (T.D.K sözlüğü). Başka bir tanımla performans, belirlenen koşullara göre bir işin yerine getirilme düzeyi veya işgörenin davranış biçimi olarak tanımlanabilir (Kalay,2002, s.145).

Performans Yönetimi : Dar anlamda çalışanların değerlendirilmesi, derecelendirilmesi, ücretlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinin alt yapısını oluşturan bir insan kaynakları fonksiyonu olarak görülebilir (Barutçugil,2002, s.126).

Performans Değerlendirme: Türkçe literatürde “başarı değerlendirmesi”, “liyakat takdir” ve ”işgören boylandırma” gibi terimlerle ifade edilirken İngilizce literatürde ise “performance appraisal” veya “performance evaluation” terimlerinin karşılığı olarak kullanıldığı ifade edilmiştir (Özgen, 2011, s. 214).

2.Bölüm

Literatür

2.1. Performans Değerlendirmeye Tarihsel Bakış

İnsan Kaynakları Yönetimi'nin kökenleri, Batı Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde sanayi devrimi ile orta çıkan yeni ve karmaşık bir sanayi toplumunun temellerinin atıldığı 18. yüzyıla kadar uzanabilir (Griffin, 2007,s.12). Bu dönemde, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'taki yönetim teorisyenleri, iş ve çalışma sistemlerinin doğasını incelemeye ve ortaya çıkan psikolojik ve sosyolojik araştırmalara dayalı modeller geliştirmeye başladılar. Bu teorilerin geliştirdiği ve hem genel yönetim hem de insan kaynakları uzmanları tarafından uygulanan yöntemler; işlere, iş süreçlerine ve örgütsel yapılara yönelik değişen tutumları yansıtmaktadır (Nankervi, Compton, Baird & Coffey. 2011). Özellikle bu yüzyılın başlarında, işletmelerdeki verimlilik ihtiyacının artması, işletmelerin genişlemesi ve yeterli işgücü azalmasına bağlı olarak fabrika sahipleri, çalışanları zorlu koşullar altında uzun saatler çalışmaya zorladılar. Çalışanlar, temel olarak kar hedeflerini karşılayan üretim makineleri olarak ele alındı. Bu ihtiyaca cevap olarak, uzmanlar, işçilerin bireysel performansını iyileştirme yollarına odaklanmaya başladılar. Bu çalışma F. Taylor ve diğerleri tarafından desteklenen bilimsel yönetimin gelişmesine yol açtı. Bilimsel yönetim, işçilerin bireysel performansının, bir denetçi kararı ile değil, bilimsel olarak nasıl ölçülebileceğini ortaya koydu. Taylor, çalışanların herhangi bir görevi yerine getirmenin en iyi yolu olarak bilimsel gözlemlerin önemini ortaya koydu (Griffin, 2007).

Organizasyonlarda çalışanların performanslarının sistematik ve biçimsel olarak değerlendirilmesinin ilk örnekleri 1900'lü yılların başlarında ABD' de kamu hizmeti veren kurumlarda görülmektedir. Daha sonraları F. Taylor'un iş ölçümü uygulamaları aracılığı ile çalışanların verimliliklerinin ölçülmesi sonucu, performans değerlendirme kavramı organizasyonlarda bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1. Dünya savaşını izleyen

yıllarda kişilik özelliklerini kriter olarak alan çeşitli performans değerlendirme teknikleri geliştirilmiştir (Uyargil,2008). İkinci dünya savaşında işgücünün tam kapasite ile kullanılması ihtiyacı hızlı bir şekilde artmıştır. 1940'lı yıllarda ABD' de eğitim, istihdam, sigorta gibi konularda uzman elemanları bulunan, “personel yöneticisi” kavramının yerleştiği görülmektedir. İngiltere’de bu gelişmelerin sonucunda 1946’da Çalışma Yönetimi Enstitüsü’nün ismi Personel Yönetimi Enstitüsü’ne dönüşmüştür (Baysal,1992, s.60). Ancak daha sonraları, 1950’li yıllardan sonra, kişinin ürettiği iş ya da sonuçlara yönelik kriterleri temel alan teknikler ABD’deki organizasyonlarda daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca bu yıllardan sonra yönetici ve beyaz yakalı personelin performansının değerlendirilmesi, mavi yakalılara oranla daha önem kazanmıştır (Uyargil, 2008).

D. Mc Gregor’un 1960 yılında yayınlanan ve hızla temel referans niteliği kazanan “Örgütlerin Beşeri Yönü” isimli kitabında geliştirdiği Y Teorisi, günümüzde olgunlaşan insan kaynakları yönetiminin temel çerçevesini oluşturmaktadır. Bu teori bugün yaşananları 30-40 yıl önce görmüş olması bakımından çok büyük değer taşımaktadır (Düren,2000, s.113). Özellikle 1960’lı yılların ortalarına gelindiğinde, insan kaynaklarına ilişkin çalışmaları odak noktası, endüstriyel ilişkiler yerine, örgütsel davranışlar olmuştur (Kaufman,2002,s.33)

İnsan kaynakları yönetiminin, bireyi ait olduğu örgütte edilgen bir faktör olarak gören, verimliliğin ancak işbölümü ve sıkı denetimle sağlanabileceğini vurgulayan dar kapsamlılığı, 1970’lerde biraz gelişme göstermişse de, bireyin bütünlüğüne saygının önemi ancak, 1980’lerde yavaş yavaş değer kazanan bir yönetsel yaklaşım haline gelmeye başlamıştır. Yönetim ve yönetici kavramları yerine, liderlik yaklaşımı benimsenmiş ve insanın toplumsal ve bireysel ihtiyaçlarına saygı ön plâna çıkmıştır. Japonya’da elde edilen başarılar, Toplam Kalite Anlayışı ve Katılımcı Yönetim Uygulamaları, 1980’li ve 1990’lı yıllarda, insan kaynaklarının sıradan bir üretim

girdisi olmadığını, tam tersine, işletme performansının başarısı ve temel unsuru olduğunu göstermiştir (Düren,2000, s.110-111).

1980 yılında OECD’ye üye ülkelerin birçoğunda kamu açıkları, dış borç yükü, işsizlik ve enflasyon artışı görülmüş, bu nedenle söz konusu ülkelerde kamu yönetiminde reform ihtiyacı ortaya çıkmıştı. Ülke yönetimleri bu ihtiyacı, reform sağlayacak yasalar çıkararak gidermeye çalıştı. İngiltere’de 1982’de Financial Management Act’la başlayan bu yöndeki çalışmalar, 1988’de Next Step Initiative ve 1999’da The Modernising Government White Paper’le sürdü; Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ise 1993’de çıkarılan The Government Performance and Results Act isimli reform yasasıyla, kamu yönetiminde yeniden yapılanma amaçlanmıştır. Böylece, performans yönetim sistemini kurabilen kamu kurum ve kuruluşları, etkili, verimli, bilgi üreten ve yayan, sorunlara çözüm getirebilen, kalıcı, saydam ve hesapverebilir, kurumsallaşabilen yönetimler olabilmişlerdir (Bilgin,2007, s.3).

1980’den sonra başlayan ve 2000’lerden sonra hızlanan kamu yönetimleri reformları çerçevesinde “stratejik plan”, “performans programı”, “vizyon”, ”misyon”, ”saydamlık”, “hesap verebilirlik”, “katılımcılık”, “etik”, “hizmette yerellik”, ”verimlilik ve etkinlik”, “halkın memnuniyeti”, “hizmet standartları” gibi kavramlar kamu yönetimi mevzuatına girerek, geleneksel kamu yönetimden, yeni kamu yönetimine doğru Türk kamu yönetimi sistemini şekillendirmiştir(Eryılmaz, 2011, s.112).

Türkiye’de 1948 yılında, performans değerlendirmesi kamu alanında ilk defa, Karabük Demir Çelik Fabrikalarında ve daha sonra Sümerbank, Makine ve Kimya Endüstrisi ile Devlet Demir Yolları vb. bazı kamu kurumlarında uygulama alanı bulmuştur (Göksel, 2013). Konuya özel sektörün ilgisinin artması, işletme biliminin ve modern yönetim tekniklerinin yaygınlaşmasıyla olmuş ve özellikle son 20 yılda gelişmiştir. Bu ilgi özellikle 4857 sayılı İş Yasasının 2003 yılında yürürlüğe girmesiyle daha da artmıştır. 4857 sayılı Yasa

gereğince çalışanların iş akitlerinin sonlandırılmasında performans değerlendirme sonuçları, hukukî bir belge vasfı kazanmış ve işverenlerin değerlendirme sonuçlarına eğilimi artmıştır (Uyargil, 2008).

2.2. Performans Yönetimi (PY)

Performans yönetimi; takım performansını ve bireylerin performansını geliştirerek, örgütsel performansı geliştirmek için kullanılan sistematik bir süreçtir (Armstrong, 2006, s.495). “Performans değerlendirme kavramını statik anlamda bir değerlendirme faaliyeti olarak değil de dinamik bir süreç olarak ele alan, çalışanların performanslarını plânlama, değerlendirme ve geliştirmeyi amaçlayan ve konuya daha geniş bir açıdan yaklaşan örgütsel sistem, günümüzde Performans Yönetimi (PY) Sistemi olarak adlandırılmaktadır.” (Uyargil, 2008, s. 3). Bugün birçok yönetici, performans yönetimi süreçlerini kullandığını ifade etse de birçoğu aslında geleneksel performans değerlendirme süreçlerinin kullanmaktadır. Performans yönetiminin en önemli iki ayırt edici özelliği; sürekli geri bildirim ve strateji ile ilgili performans kriterleridir (Dessler,2013).

Williams (2002), PY’ nin üç ana amacının bulunduğunu ve bu amaçların; örgütsel etkinliği iyileştirmek, çalışanları motive etmek, eğitim ve geliştirmeyi mükemmelleştirmek olduğunu ifade etmiştir.

2.3. Personel Yönetiminden İnsan Kaynakları Yönetimine Geçiş

Kokesky & Korridis (Akt, Bingöl, 2013) Performans yönetiminin 1900’lü yıllardan itibaren operasyonel bir rol üstlenerek insan faktörünü bir girdi olarak kabul eden ve emek yönetimine ilişkin tedarik, seçim, terfi, eğitim, ücretlendirme gibi bazı bürokratik işlevleri içeren personel yönetimi, aynı zamanda işlerin en iyi şekilde yapılmasına odaklanarak, insan faktörünü göz ardı etmiş, bununla birlikte kamu örgütlerinde olduğu gibi daha çok geleneksel, hiyerarşik örgüt yapıları için geçerli ve kısa vadeli ve günlük işlerle uğraştığını ifade etmiştir.

Personel yönetiminden stratejik insan kaynakları yönetimine ancak insan odaklı yaklaşımlar sonucu 1960'lı yıllarda İKY'ye geçilmiştir. Bu yıllardan itibaren personel yönetimi yerine kullanılan İKY, yönetsel bir rol üstlenmiştir. İKY, personel yönetiminden farklı olarak onu da içine alacak şekilde uzun vadeli ve stratejik bir bakış açısını gündeme getirmiştir. İKY, bu çerçevede personeli insan kaynağı olarak kabul etmekte, bir maliyet unsuru değil, bir sermaye olarak görmektedir (Bingöl,2013, s.5-6).

Fındıkçıya (2012) göre, İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY), personel işlevlerini de kapsayan fakat bunlarla sınırlı kalmayan bir perspektife sahiptir. Personel yönetimi, çalışan ile örgüt, örgüt ile devlet arasındaki ve daha çok çalışanlar ile ilgili mali/hukuki işleri içeren bir bölüm niteliğinde olup insan kaynakları yönetiminin bir alt çalışma alanını oluşturmaktadır.

2.4. Performans Tanımı

Kökeni Fransızca "performance" sözcüğüne dayanan performans kavramının sözlük anlamı "başarım, verim gücü"dür. Diğer bir sözlük anlamı ise, "üstesinden gelme, muvaffak olma ve hedefe ulaşmadır." (Kamu Yönetimi Sözlüğü,1995, s.203). Özgen'e (2011) göre, performans, bir çalışanın belirli bir zaman kesiti içerisinde kendisine verilen görevi yerine getirmek suretiyle elde ettiği sonuçlardır. Byars & Rue göre (2004) performans, bir çalışanın mesleğini oluşturan görevlerin başarı derecesine işaret eder.

Başka bir ifadeyle performans, belirlenen koşullara göre bir işin yerine getirilme düzeyi veya iş görenin davranış biçimi olarak tanımlanabilir (Kalay,2002). Bu tanımlamalardan hareketle performans: bir çalışanın, belli bir zaman diliminde, önceden belirlenmiş koşullar altında, mesleğin gerektirdiği davranışları yerine getirme düzeyi olarak tanımlanabilir.

2.5. Performans değerlendirme (PD)

Alanyazında performans kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde, birbirinden farklı

tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu durum performans değerlendirmenin farklı boyutlar içerdiğini ve yazarların farklı boyutlar üzerinde durduğunu göstermektedir.

Genel olarak literatür incelendiğinde, Özgen'e (2011) göre, performans değerlendirmesi, Türkçe literatürde "başarı değerlendirmesi", "liyakat takdir", "işgören boylandırma" gibi terimlerle ifade edilirken İngilizce literatürde ise "performance appraisal" veya "performance evaluation" terimlerinin karşılığı olarak kullanıldığını ifade etmiştir.

Mathis & Jackson (2006) Performans değerlendirmenin, performans yönetiminin bir bileşeni olduğunu, özellikle performans yönetiminin bir takım faaliyeti olarak, çalışanların kendilerinden beklenen performansı getirip getirmediğini tespit etmek için tasarlandığını, buna karşın, performans değerlendirmenin ise çalışanların belli standartlara göre işlerini ne kadar iyi yaptıklarını belirleme ve bu bilgiyi çalışanlarla paylaşma süreci olarak ifade etmiştir.

"Performans değerlendirmesi, gerçek anlamda ortak bir çalışmaya, bilgi alışverişine, gerek hatalar gerekse başarılar açısından sorumluluğun paylaşılmasına, eğitim ve gelişmeye olanak sağlayan dinamik bir sistemdir" (Barutçugil,2002, s.178). "Performans değerlendirme farklı kriter ve yöntemler kullanarak örgütlerde bireysel performans farklılıklarını belirlemeye ve çalışanların gerek duydukları alanlarda gelişimlerini sağlamaya çalışan bir insan kaynakları yönetimi işlevi olarak belirtilebilir" (Uyargil, 2008, s.259). İnsan kaynaklarının en önemli işlevleri arasında olan ve aynı zamanda bu işlevlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesinde önemli rolü olan PD, kişinin herhangi bir noktadaki etkinliğini ve performans düzeyini ölçmeye yönelik çalışmaları içerir (Bingöl, 2013, s.368).

2.6. Performans Değerlendirmenin Amaçları

Performans yönetim sistemi içinde, performans değerlendirme sürecinin şüphesiz ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır. Yakın zamanlara kadar, çoğu organizasyon yaygın ancak yanlış bir anlayışla performans değerlendirmeyi tek boyutlu bir araç olarak anlamış ve uygulamıştır (Barutçugil, 2002, s.177).

Barutçugil (2002), performans değerlendirmenin, bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmadığında çeşitli sorunlara yol açabileceğini ve öncelikle, formların, kayıt ve izlenimlerin ve biçimsel prosedürlerin önemli olduğunu aynı zamanda, bir performans değerlendirme sürecinde, gerçeklerin ortaya çıkarılmasından sonra bir hüküm vermenin söz konusu olabileceğini ifade etmektedir

Performans değerlendirmenin amacı, çalışanların performansları hakkında edinilen bilgilerle geleceğe yönelik yönetsel kararların alınmasında ve uygulanmasında, politikalar ve stratejiler oluşturmak, personelin örgüt amaçlarına ilişkin çalışmaları hakkında dönüt alabilmek, alınan bu dönütlerle personelin ihtiyacı olan hizmet içi eğitim faaliyetlerini saptamaktır (MEB-EARGED, 2001).

Örgütlerin, çalışanların performanslarını değerlendirmedeki amaçlarını, özet olarak, şu şekilde belirtilebilir. Barutçugil, (2002) göre;

1. Çalışan ve onun hakkında doğru bilgi elde etmek.
2. İyileştirme için fikirler ve fırsatlar oluşturmak.
3. Yönetici ile çalışan arasındaki iletişimi arttırmak.
4. Ücretlendirme ve ödül standartlarını saptamak ve başarıyı bu yolla özendirmek.
5. Çalışanların sonuçlar elde etmesine olanak sağlayacak ortamların oluşturulmasını sağlamak.
6. Çalışanların iş görme yeteneklerinin ne olduğunu saptamak.
7. Yönetim becerilerini geliştirmek.
8. Kötü performansı belirlemek, nedenlerini ve çözüm yollarını ortaya koymak
9. Çalışanların verimlilik ve iş tatminlerini arttırmak.

2.7. Performans Değerlendirmenin Önemi ve Gerekliği

Küreselleşme süreci ile birlikte ortaya çıkan hızlı değişme ve gelişmeler iş örgütlerinin yoğun rekabet ortamı içerisinde kalmalarına sebep olmuştur. Yoğun bir rekabet

ortamı içerisinde örgütlerin varlıklarını koruyup sürdürmeleri ve rekabet güçlerini koruyup artırabilmeleri oldukça önemli bir konudur (Şimşek & Öge, 2012, s.251). Özellikle örgütlerin ayakta kalabilmesi ve rekabet noktasında diğer örgütlere üstünlük kurma düşüncesi performanslarını geliştirmelerine ve verimliliklerini iyileştirmelerine bağlıdır. Öte yandan örgütlerin verimliliğinin artırılması sadece teknoloji ve sermayeye bağlı değil aynı zamanda insan kaynakları da aynı derecede öneme sahiptir. Bu nedenle çalışanların kendilerinden beklenen rolleri yerine getirip getirmediği iş performanslarının değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır (Bingöl,2013).

Barutçugil (2004) performans değerlendirmenin çalışan açısından bakıldığında, özellikle performans konusunda başarılı olanların, ortaya koydukları çalışmaların karşılığını görmek istediklerini ve özellikle performansı düşük çalışanlarla aynı şekilde değerlendirildiğini görmek istemediklerini, aksi takdirde başarılı olan çalışanların moral bozukluğu yaşayacaklarını ve giderek çalışma isteğini kaybedeceklerini ifade etmiştir. Ayrıca yapılan değerlendirme sonucu eksiklerini görme fırsatı bulan çalışanın bunları giderme ve yeteneklerini geliştirme olanağı bulacağını belirtmiştir. Fındıkçı ise (2012) PD'nin, kişilerin gerek kendilerini gözden geçirmeleri, gerekse kurum tarafından zaman zaman gözden geçirilmesi, üzerine aldıkları rolün gereklerini ne düzeyde yerine getirdiklerini görmek bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte kurum, kişi ile yaptığı iş anlaşmasının koşullarının ne oranda gerçekleştiğini, çalışanın ilgi ve yeteneklerinin işe ne derecede yansıdığını, kişinin iş başarısı, görev tanımındaki standartlara ulaşıp ulaşmadığını PD ile belirleneceğini ifade etmiştir.

2.8.Performans Değerlendirme Süreci

Performans değerlendirme süreci ile ilgili temel bileşenlerin, etkili bir şekilde ortaya konulması ve tanımlanması, performans değerlendirme çalışmalarının başarıya ulaşmasında hem örgüt hem de çalışan açısından önemlidir.

• Stratejik Amaçlar ve Hedefler
• İş Analizi Yapılması
• Bireysel Performans Hedeflerini Belirleme
• Performans Kriterlerini Oluşturma
• Değerlendirme Yönteminin Seçimi
• Performansı Değerlendirme
• Çalışanlara Geri Bildirimde Bulunma ve Görüşme

Şekil 1 Performans değerlendirme süreci: **Kaynak:** Bingöl, D.(2013).İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: s.380

2.8.1.Stratejik amaçlar ve hedefler. Performans değerlendirme sürecinin başlangıç noktası örgütsel hedeflerin işlevsel hedeflere dönüştürülmesidir. Stratejik amaçlar, örgütün stratejik niyetinin ve misyonunun somut ve ölçülebilir amaçlara dönüşmüş şeklidir. Bu amaçlar, aynı zamanda performans değerlendirme sürecinde, çalışanın kendisinden beklenen davranışları ortaya koyması bakımından da önemlidir.

2.8.2.İş analizi yapılması. Sağlam iş analizi, etkili bir performans değerlendirme sisteminin önemli bir ögesidir. Bu öge, bir performans değerlendirme sistemi oluşturulmadan önce de organizasyonda bulunmalıdır. İş analizi, yapılacak işler hakkındaki bütün bilgileri sistematik olarak toplar, değerlendirir ve düzenler. İş analizi, aşağıdaki konularda kapsamlı ve kesin enformasyon sağlar:

- İş sırasında yerine getirilecek görevler
- Sorumluluklar
- Performans ölçütleri
- O işi yapacak olan elemanlarda bulunması gereken özel nitelikler
- Rapor alıp verme
- İş sırasında ortaya çıkabilecek olağanüstü koşullar
- Performansın iyi olması halinde ortaya çıkacak sonuçlar
- Ücret ve yararlar çizelgesi (Palmer,1993, s. 28-29)

2.8.3.Bireysel performans hedeflerini belirleme. Bireysel hedefler, çalışanların kendilerinden ne beklenildiğini, hangi hedeflere ulaşılması gerektiğini ortaya koyar. Değerlendirme hangi amaç için yapılacaksa ona ilişkin özel hedeflerin belirlenmesi gerekir. Belirlenen bu hedeflerin de başarılabilir nitelikte olması zorunludur. Ayrıca hedeflerin veya standartların yazılı hale getirilmesi zorunludur (Bingöl, 2013, s.379) .

2.8.4.Performans kriterlerini oluşturma. Performans değerlendirme sistemi kurgusunda en önemli hususlardan bir tanesi değerlendirmeye temel teşkil edecek kriterlerin belirlenmesidir. Bu noktada iki tür kriter seti, subjektif ve objektif kriterler, karşımıza çıkmaktadır. Subjektif kriterlerde genellikle amirin veya ilgili değerlendirmeyi yapan kişinin öznel yargıları mevcutken; objektif kriterlerde böyle bir durum söz konusu değildir. Bilgi ve beceri, sahiplenme, çalışkanlık, dikkat, iş kalitesi, sorumluluk, iletişim, takım çalışması gibi değerlendirme sistemlerinde sıkça kullanılan kriterler, subjektif kriterlere örnek olarak verilebilir. Mesai saatleri, çıkarılan resmi yazılar, bilgi notu, toplantı katılımı, rapor, makale, tez, yayın gibi kriterler ise değerlendiricinin kanaatine istinat etmeyen, sayısı belli olan objektif kriterlere örnek olarak sunulabilir. (Eraslan ve Tozlu 2011, s.43)

Cornetta, Marcusb & Tehranian'a (2008) göre kamu kurum ve kuruluşlarında kriter belirleme sürecinin objektif subjektif kriter dengesini sağlama ve çalışma barışına zarar vermeme yönüyle özel önem gösterilmesi gereken bir konu olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte kurum, birim ve personel bazında objektif kriterlerin belirlenmesinin mümkün olduğu durumlarda, amirin subjektif değerlendirmeleri asgari düzeye ineceği için çalışma barışına çok olumlu katkı sağlayacağını ve bunun bir yolu olarak da ilgili birime veya personele ilişkin dönem başında hedef çıktılarının belirlenmesiyle sağlanacağını ifade etmiştir (akt. Eraslan ve Tozlu 2011, s.44).

2.8.5.Değerlendirme yönteminin seçimi. İşgörenin iş performansını değerlendirmek amacı ile çok çeşitli yöntemler geliştirildiği bilinmektedir. Ancak her yönetici ve her örgütün

kendi ihtiyaçlarına en uygun yöntemi geliştirme çabası içine girdiği söylenebilir (Dicle,1977, s.50). İşgörenlerin işe ilişkin yeteneklerini ve davranışlarını objektif olarak inceleyen böyle bir değerlendirme çalışmasının son derece duyarlı bir nitelik taşıması nedeniyle uygulama sırasında çok titiz davranma, ölçülü ve tarafsız bir değerlendirmeye özen gösterme performans değerlendirmesinde ve uygulamasında göz önünde bulundurulması gereken önemli koşullardır (Sabuncuoğlu, 1997, s.172). Bütün bu koşulları göz önünde bulundurarak, uygun yöntemi seçmek, objektif bir değerlendirmeye olanak sağlayabilir.

“Performans değerlendirme amacına yönelik, çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları performans değerlendirme yöntemlerinin ilk örneklerinden sayılan ve bugün klasik olarak nitelendirilen yöntemlerdir. Bazıları da uygulamada karşılaşılan sorunları çözmek veya daha objektif değerlendirmeler yapabilmek için geliştirilmiş modern yöntemlerdir” (Barutçugil,2000, s. 187).

Klasik görüş çalışanların özelliklerini değerlendirir ve bu değerlendirme, kişinin sadakati, teşebbüs yeteneği, görünüşü, çalışma arkadaşlarıyla ilişkisi gibi subjektif ölçülere dayanır. Modern görüş ise, işin bilfiil görülmesiyle ortaya çıkan sonuçların daha önce ast ve üst tarafından belirlenen hedeflere uygulununun ölçüldüğü ve böylece teşkilat amaçlarının elde edilmesi için herkesin harcadığı çabanın belirlenmesi esasına dayanır. Modern görüş bu yönüyle sonuçlara yönelmiş değerlendirme sistemi adını alır. Sonuçlara yönelmiş değerlendirme sisteminin en önemli sonucu asta kendi görev amaçlarını ortaya koyarak onlara erişmek fırsatının verilmesidir. Bu sistemin en sakıncalı tarafı, değerlendirmeyi yapan kimsenin astına karşı olan kararsızlığı dolayısıyla ona fazla önem vermesidir (Tortop, İşbir ve Aykaç,1993,s.168).

“Bir performans değerlendirmesini plânlamanın ve gerçekleştirmenin çeşitli yolları vardır. Bir organizasyonun kullandığı sistem onun ihtiyaçlarına ve kültürüne göre değişiklik gösterir. Bazı değerlendirme prosedürleri performans ölçütleri yerine kişisel ölçütleri temel

alır. Bazıları da sübjektif yargıları bir tarafa bırakıp objektif ölçütlerle ölçüm yapar”(Palmer,1993, s.39).

Performans değerlendirme sistemleri, performans değerlendirmesi yapmaktan sorumlu olan insan kaynakları departmanı ve organizasyonun yöneticileri arasında koordine bir çaba gerektirir. Performans değerlemelerinde, insan kaynakları departmanının sorumlulukları şunlardır:

1. Resmi performans değerlendirme sistemini tasarlayın ve çalışanları değerlendirme için kullanılacak yöntem ve formları seçin.
2. Yöneticileri performans değerlendirme çalışmalarında eğitin.
3. Değerlemelerin zamanında yapılmasını için bir raporlama sistemi oluşturun
4. Bireysel çalışanlar için performans değerlendirme kayıtlarını koruyun.

Performans değerlemelerinde yöneticilerin sorumlulukları şunlardır:

1. Çalışanların performansını değerlendirin.
2. Çalışanların değerlemesinde kullanılan formları doldurun ve bunları insan kaynakları departmanına geri gönderin.
3. Çalışanlarla yapılan değerlendirmeleri gözden geçirin (Byars & Rue,2004, s.250).

Aşağıda bazı performans yöntemleri özet olarak ele alınmıştır:

2.8.5.1. Ortak performans kriter ve standartlarına dayalı yaklaşım.

2.8.5.1.1. Grafik skalaları. Grafik değerlendirme skalaları (Graphic Rating Scales)

olarak da adlandırılan geleneksel değerlendirme skalaları organizasyonlarda en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Uyargil,2008,s.56). Bu yöntemin başlıca özelliği genellikle yöneticinin her bir kriter için beş dereceden birini seçmesidir. Skalalar, bir nitelikler listesine ve her bir nitelik için derece kolonlarına sahip bir grafik veya çizelge sağlar (Bingöl,2013, s.390).

Bu yöntemde bir değerlendirme formu hazırlanmaktadır. Değerlendirme formunun bir yanına değerlendirmeye konu olan nitelikler ve açıklamaları yazılır. Formun diğer

tarafına da niteliklerin karşısında yer almak üzere sayısal notlardan oluşan bir ölçek ya da pekiyi, iyi, orta, zayıf gibi değerlemeler konularak ilk amirden işgöreni bu notlardan biriyle değerlemesi istenir. Bu yöntemin en önemli avantajı gelişigüzel değerlemeyi önlemektir. Buna karşılık formlarda kullanılan sıfat ya da derecelendirme rakamlarının herkese göre değişebilmesi, yöneticilerin daha çok orta düzeyde not verme eğiliminde olmaları veya tek bir özelliğin etkisinde kalınarak diğer özelliklere de aynı şekilde not verilmesi yöntemin güvenilirliğini azaltmaktadır (Yüksel,2007, s.188-189).

2.8.5.1.2. Zorunlu seçim yöntemi. Yöneticilerin işgörenlere olması gerekenden daha yüksek puan vermeleri sonucu yükseltileceklerin seçimi zorlaşmış, bu nedenle de yöneticilerin daha tarafsız değerlendirme yapmalarına imkân verecek bir tekniğin geliştirilmesine çalışılmıştır (Yüksel,2007,s.189). Bu yöntemde değerlemeci, personelin başarısını ortaya koyan her bir ifade kümesinden tek bir ifadeyi seçmek durumunda kalır. Her kümede yer alan ifade sayısı iki veya daha çok olabilir. Küme içinde yer alan ifadelerin tümü ya negatif ya da pozitif olur (Geylan,1992,s.177). Bu ifadelerin her biri genelde değerlendirmeci tarafından bilinmeyen bir değer taşımaktadır. Değerlendirmeci ifadeler arasındaki sıralamasını yaptıktan sonra, son değerlendirme insan kaynakları bölümü tarafından yapılmaktadır. Bu yöntem değerlendirmeyi yapan kişide kendisine güvenilmediği duygusunu uyandırmakta ve etkinliği azaltabilmektedir. Ayrıca bu yöntemin sonuçlarının çalışana anlatılması da oldukça zor olmaktadır (Barutçugil,2004, s. 192).

2.8.5.1.3. Kontrol listesi Yöntemi. Kontrol listesi yönteminde, değerlendirilecek çalışanların nitelik ve davranışları ile ilgili, “evet” veya “hayır” cevapları alabilecek biçimde, çok sayıda tanımlayıcı ifade içeren bir liste hazırlanmaktadır. Kontrol listesinde her soruya ayrı değerler ve ağırlıklar da verilebilir (Barutçugil,2002, s.192). Bununla birlikte istenirse her cümlenin veya kriterin önemine göre belirli ağırlıklı puanlar verilebilir.

Puanlamanın dışında istenirse her cümlenin karşısında, her zaman, bazen ve hiçbir zaman gibi ayrıştırılmış üçlü dereceler oluşturulabilir. Kontrol listesinin uygulanması kolay değildir. Her iş ya da iş grupları için ayrı ayrı liste hazırlamak oldukça zor ve zaman alıcıdır. Sonuçların değerlendirilen kişilere geri bildirimini genellikle yapılmaz ve değerlendirilmesi de oldukça karmaşıktır.(Sabuncuoğlu, 2011, s.215-216)

2.8.5.1.4. Kritik olaylar yöntemi. Bu yöntem oldukça mükemmel ve iyi olmayan iş gören iş eylemlerinin yazılı kayıtlarını korumayı gerektiren performans değerlendirme yöntemidir. Kuramsal açıdan bu yaklaşım, bir işteki üstün veya düşük performans arasında ayırım yapan belirli kilit işlere veya olaylara dayanır. Değerlendiriciler veya gözlemciler, değerlendirilen işgörenlerin iş başarılarında meydana gelen belirli bazı olayları kaydetmek ve denetim altına almak durumundadırlar (Bingöl,2013, s.39). Özellikle bu yöntemin en iyi kullanım yeri, iş performansı ile doğrudan ilgili belli olayların dökümünün kolaylıkla yapılabileceği durumlardır (Palmer,1993, s. 47). Günümüzde uygulama alanı pek geniş olmayan bu yöntemin çeşitli sakıncaları vardır. Bunlardan en önemlisi, çalışanın kendisini yöneticisi tarafından sürekli gözlemleniyor olarak hissetmesi sonucu duyacağı tedirginliktir (Uyargil,2008, s. 67). Kritik olay yöntemiyle işgörenin değerlendirilmesinde, belirli bir dönem içinde işgören tutum ve davranışlarının izlenmesi söz konusu olduğundan değerlemenin daha objektif olması sağlanır. Gözlemler sonucu elde edilen verilere göre olumsuz davranış ve olaylar, ilgili işgörene iletilmekle onun olumlu gelişmesine ve eğitilmesine yardımcı olunur (Sabuncuoğlu, 2011, s.208).

2.8.5.1.5. Davranışsal temellere dayalı dereceleme ölçekleri. Davranışsal beklenti ölçekleri olarak da isimlendirilen bu yöntem, işin başarıyla yapılması için gerekli davranışları değerlendirmek için geliştirilmiştir. Bu yöntemin odağı performans sonuçları değil, işin yapılması sırasında gösterilen fonksiyonel davranışlardır (Barutçugil,2004, s. 192). Maiorca (1997) davranışsal temellere dayalı dereceleme ölçeğinin, bir bakıma geleneksel

değerlendirme ölçekleri ile kritik olay yönteminin unsurlarının bileşiminden oluştuğunu ifade etmiştir (Akt, Bingöl, 2013). Bu yöntemin en önemli avantajlarından biri, hem yöneticilerin hem de işgörenlerin aktif katılımıyla geliştirilmiş olmasıdır. Bu durum, yöntemin kabul edilme ihtimalini arttırmıştır. Davranışsal temellere dayalı değerlendirme ölçekleri, çalışanların iş performansı ile ilgili spesifik geribildirim sağlamak için kullanılabilir (Byars & Rue, 2004, s.257). Öte yandan yöntemin geliştirilmesinin zamana ve kararlılığa ihtiyaç göstermesi bir sorun olarak görülmektedir. Ayrıca farklı işler ve iş grupları için farklı formların gerekli olması da yöntemin geliştirilmesini zorlaştırmakta ve maliyetini artırmaktadır (Barutçugil, 2004, s. 193).

2.8.5.2. Bireysel performans standartlarına dayalı yaklaşım.

2.8.5.2.1. Hedeflere göre yönetim yöntemi. Performans değerlendirmede hedef belirleme sürecinin önemini vurgulayan etkili ve modern bir performans yönetimi yaklaşımıdır. Bu yöntem genellikle profesyonel yönetici düzeyinde çalışanlara uygulanmaktadır (Barutçugil, 2004, s. 193). Bu yöntem alanyazında ‘‘Amaçlara Göre Yönetim’’ olarak da bilinmektedir. Bu yöntemde ilk yönetici ve personel, personelin gelecekteki başarı hedeflerine birlikte karar verirler. Burada önemli olan amaçlanan başarının ölçülebilir olması ve birlikte karar verilmesidir (Geylan, 1992, s. 185). Uyargil’e göre, (2008) bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli özellik, diğer yöntemlerden farklı özelliklerinin bulunması, geleneksel yöntemlere alternatif olarak ve onların sakıncalarını gidermek için geliştirilmiş olmasıdır. Barutçugil, (2004) bu yöntemin başarısı için bazı ön koşulların var olduğunu ifade etmiştir. Bu koşullar:

- Her şeyden önce, hedefler sayısal olmalı ve ölçülebilmelidir.
- Ölçülemeyen hedeflerden kaçınılmalıdır.
- Hedefler yazılı, tutarlı, belirgin, ulaşılabilir ve anlaşılır olmalıdır.
- Hedeflere ulaşılması öngörülen belirli bir tarih ya da süre saptanmalıdır.

- Hedeflerle yönetim sürecinde, çalışanlar hedeflerin belirlenmesine katılmalıdır.

2.8.5.2.2. *Çalışma standartları yöntemi.* Performans değerlendirmede çalışma standartları yöntemi, çoğunlukla yönetici olmayan ve üretim süreçlerinde çalışanlar için uygun bir yönetim uygulamasıdır. (Barutçugil,2004, s. 189). Bu yöntem, doğrudan indeks yöntemindeki gibi global çıktı kriterleri ve sayısal standartlar kullanmak yerine, sonuçları daha ayrıntılı performans değerlendirme standartları ile karşılaştırılır. Söz konusu standartlar, üst ve astın karşılıklı müzakereleri sonucu belirlenmektedir (Dağdeviren, 2005, s. 26). Çalışma standartları yaklaşımının üstünlüğü, performans değerlendirmenin ileri düzeyde objektif faktörlere dayanmasıdır. Bu yöntemin en önemli dezavantajı ise, değişik iş kategorileri için standartların karşılaştırılabilir olamamasıdır. (Barutçugil,2004, s. 189).

2.8.5.2.3. *Doğrudan endeks yöntemi.* Bu yöntemde performans standartları yönetici tarafından tek başına ya da çalışanla birlikte belirlenir. İşin gerektirdiği çıktıya göre, genel nitelikte ve objektif kriterlere dayanır (Barutçugil,2004, s. 189). Yöneticiler için astlarının devam ya da işten ayrılma oranları birer değerlendirme kriteri oluştururken, yönetici olmayan işgörenler de gene aynı şekilde kalite ve miktar standartlarına göre değerlendirilirler. Kalite standartlarında hatalı ürün miktarı, müşteri şikâyetlerinin sayısı, üretilen parça adedi, miktar standartlarında da çıktı/saat oranı, yeni müşteriler, satış hacmi gibi somut veriler değerlendirme kriterlerini oluşturur (Uyargil,2008, s. 67). Bu kriterlere göre belirlenen hedeflere ulaşmadaki performans düzeyleri puanlarla belirlenmiş olduğundan bu sayısal değerlerin toplamı, genel performansın sayısal indeksini verecektir (Barutçugil,2004, s. 189).

2.8.5.3. Kişilerarası karşılaştırmalara dayalı yaklaşım.

2.8.5.3.1. *Birbirinin yerini alma-alternatif sıralama yöntemi.* Birbirinin yerini alma yönteminde sınıflandırılacak çalışanların isimleri sayfanın sol tarafına liste halinde yazılır. Daha sonra, değerlendirmeci listeden en değerli çalışanı belirleyerek sayfanın sağ tarafına ilk sıraya yazar. Listedeki en az değerli çalışan da belirlenerek sayfanın sağ tarafına en alt sıraya

yazılır. Bu işlem listede yer alan tüm çalışanlar için tekrarlanır. Sonunda en değerlisinden en az değerlisine kadar tüm çalışanlar sıralanmış olmaktadır (Barutçugil,2004, s. 194).

2.8.5.3.2. *İkili karşılaştırma yöntemi.* Uygulanması en kolay, en az zaman alan ve en ucuz yöntemdir. Özellikle az sayıda kişinin çalıştığı işyerlerinde uygulanma şansına sahiptir (Sabuncuoğlu,2011, s.199). Bu yöntemde değerlendirilecek çalışanların isimleri bir sayfanın sol tarafına liste halinde yazılır. Daha sonra değerlendirmeci üretim miktarı gibi önceden seçilmiş olan performans kriterlerine göre listedeki birinci çalışanı ikinci çalışan ile karşılaştırır. Eğer değerlendirmeci birincinin ikinci çalışandan daha fazla ürettiğine karar verirse birinci çalışanın isminin karşısına işaret (+) koyar. Daha sonra değerlendirmeci birinci çalışanı aynı performans kriterlerine göre listedeki tüm çalışanlarla karşılaştırır (Barutçugil,2004, s. 194). Aynı karşılaştırma tüm personel için tekrarlanır. Bu nedenle, bu yöntemin en önemli sakıncaları, yöntemin çok zaman alması ve aynı zamanda, işgörenin hangi açılardan başarılı hangi açılardan gelişmeye muhtaç olduğunu gösterememesidir (Yüksel, 2007).

2.8.5.3.3. *Zorunlu dağılım yöntemi.* Zorunlu dağılım yönteminde değerlendirmeci çalışanların performansını karşılaştırarak onları belirli yüzde oranlarına göre farklı performans düzeylerine dağıtacaktır (Barutçugil,2004, s. 195). Bu yöntem istatistikteki normal dağılım eğrisinin özelliklerinden yararlanır. Değerlendirmeci çalışanların başarılarına göre en başarılıdan en başarısız doğru normal dağılım eğrisindeki %10,%20,%40,%20,%10 oranlarına göre çok başarılı, vasat, vasatın altı, başarısız gruplarından birine yerleştirerek değerlemesi gerekir Bu yöntem önyargılı olmakla eleştirilmektedir; çünkü, daha başlangıçta personeli belli başarı ve başarısızlık oranıyla sınırlandırmaktadır (Yüksel, 2007, s.194-195). Bu yöntemde de, genellikle tek bir değerlendirme kriteri esas alınmaktadır. Zorunlu dağılım yöntemi özellikle birden fazla değerlendirme amirinin bulunduğu ve değerlendirmeye alınan çalışan sayısının çok olduğu durumlarda standart sonuçlara ulaşılmasını sağlayan faydalı bir

yöntemdir. Ancak, bu yöntemde her grup için normal dağılım eğrisine uygun sonuçlar elde etmek zordur (Özsoy, 2005, s.25). Bu yöntemin önemli diğer bir sorunu ise çan eğrisinin az sayıda çalışan grubuna uygulanamamasıdır (Barutçugil,2004, s. 195).

2.8.5.3.4. 360 Derece performans değerlendirme. Bu alanda, son yıllarda üzerinde en fazla tartışılan konulardan birisi 360 derece performans değerlendirme sistemi, bir işgörenin davranışları ve bu davranışların etkileri hakkında o işgörenin üstlerinden, çalışma arkadaşlarından, müşterilerden, tedarikçilerden ve içinde bulunduğu proje takımlarının diğer üyelerinden bilgi toplandığı bir sistemdir. İşgören performansının her türlü değerlendirici tarafından incelenmesi nedeniyle işgören performansının daha geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçüleceği umut edilmektedir (Woods, 1997, s.202-203).

360 derece performans değerlendirme, çalışanın performansının; çalışanın iş arkadaşlarından, yöneticilerinden, kendisine doğrudan rapor verenlerden iç ve (uygun olduğunda) dış müşterilerinden derlenen spesifik iş performansı bilgilerinin ışığında değerlendirilmesi sürecidir. Bugün “360 Derece Performans Değerlendirme” çeşitli organizasyonlar tarafından performans değerlendirme yöntemi olarak uygulanmaktadır. 1990’lı yıllardan itibaren özellikle ABD ve Batı Avrupa’da büyük şirketler tarafından kullanılmaktadır (Barutçugil 2002, s.202- 203).

2.8.6. Performansı değerlendirme. Performans yönetim süreçlerinin en önemli öğelerinden biri olan performans değerlendirme; Palmer’a (1993) göre, bir yöneticinin önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, işgörenlerin işteki performansını değerlendirme sürecidir. Sabuncuoğlu’na (2011) göre ise, işgörenin işinde sağladığı başarı ve gelişme yeteneğinin sistematik değerlemesidir.

2.8.7.Çalışanlara geri bildirimde bulunma ve görüşme. Hangi konuda olursa olsun, başarı sağlamanın ön koşulu, çalışanlara yapılan uygulamalara ilişkin olarak sürekli bilgi vermektir. Biçimsel olmayan iletişim kanallarından ortaya çıkan ve gerçeği yansıtmayan

bilgilerin çalışanlar arasında dolaşması, her zaman olmasa da çoğu zaman zararlı sonuçlar doğurur (Barutçugil,2004). Oysa yöneticiler çalışanlara bilgi vermekte oldukça ağır ve isteksiz davranır. Onlara göre bilgi kaynakları çoğu kez çalışanları ilgilendirmez ya da ilgilendirmemesi gerekir. Bugün artık çağdaş iletişim tekniklerini bilen ve uygulayan her yönetici çalışana bilgi vermekle ona ilgi göstermenin aynı şeyler olduğunun bilincindedir (Sabuncuoğlu, 1997, s.172).

2.9. Performans Değerlendirmede Yapılan Hatalar ve Alınacak Önlemler

Performans değerlendirmede, okul örgütleri düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki aktivitelerinde başarılarını değerlendirmeyi gerektirir. Sosyal alanın önemli sınırlılıklarından birisi, eylemlerin objektif olarak değerlendirilememesidir. Bu nedenle yanılı payı oldukça yüksektir. Yanılı payını asgari düzeye indirmenin yolu, çoklu değişkenlere göre değerlendirme yapmak ve değerlendiricileri iyi yetiştirmek değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktır. Bu sorunların performans değerlendirme sistemi kurulmadan önce bilinmesi, olası etkilerini azaltma ve alınan geri bildirimlerle süreç esnasında düzeltme ve geliştirmeye gidilmesini sağlayabilir (Cemaloğlu,2002).

Değerlendirmeki sakıncalardan birisi de uç değerlendirmeler yapılmayıdır. Bundan kaçınmanın iki yolu değerlendiriciyi yetiştirmek ve çok basamaklı değerlendirme ölçütü kullanmaktır. Aksi durumlarda birbirinden farklı bireylerin aynı gruba yerleştirilmesi kaçınılmaz olur (Başar, 2000, s.68).

Performans değerlendirme yöntemlerinin çoğu, değerleyicilerin gözlem ve kararlarında objektif ve ön yargısız olacağı varsayımına göre geliştirilmiştir. Ancak personel değerlendirmesinin plânlanması ve uygulanması konusunda eğitilmiş yöneticiler bile çoğu kez çalışanlarını objektif ve etkili bir şekilde değerlendirmekte birtakım güçlüklerle karşılaşmaktadır (Tınaz, 1999,s.392).

Performans değerlendirmesinde en sık karşılaşılan sorunlar şu şekilde belirtilmiştir:

2.9. 1. Objektif olamama. Performans değerlendirmede en sık karşılaşılan sorunların başında gelir. Nedeni ise hem değerlendirmeyi yapan hem de değerlenen kişinin insan olmasından kaynaklanan sbjektifliklerin olmasındır (Fındıkçı,2012). Ne var ki, kişilik, davranış ve başka kişisel konular işin içine girdiğinde yöneticiler objektif değerlendirme yapamazlar. Dolayısıyla performans değerlendirmelerinde nesnel faktörler, yani ölçülebilir ve işe ilişkin faktörler üzerinde durmak büyük önem arz etmektedir (Palmer,1993). Özellikle değerlendirme ölçütlerinin objektif olmaması: insan davranışını değiştiren bilgi, beceri ve tutumlara yönelik amaçların saptanması, ölçülmesi ve belirli ölçütlere göre değerlendirilmesi olanaklıdır. Ancak duyuşsal alana giren kişisel nitelikleri oluşturan güvenirlik, uyum, işe karşı ilgi ve tutum ve değer biçme gibi ölçütlerin belirlenmesi zordur ve değerlendiren sahsın değer yargılarına bağlıdır (Taymaz, 1997, s.167).

2.9. 2. Hale etkisi (Baskın zellik). ‘‘Bir yöneticinin, bireyi bir konudaki başarisına veya olumsuz bir davranışına göre tüm konularda başarılı veya başarisız değerlendirmesidir’’ (Bingöl,2013, s. 401). Başka bir ifadeyle, performans değerlendirmesine tabi tutulacak kişinin her hangi bir konudaki belirgin özelliğinin, değerlendirici tarafından değerlendirmenin farklı alanlarına, olumlu veya olumsuz genellenmesidir. Barutçugil’e göre, (2002) bu durumu ortadan kaldırmannın en etkili yolu, değerlendirilen herhangi bir özelliği diğer özelliklerden bağımsız düşünerek ele alınmasıdır.

2.9. 3. Tolerans-katılık. Tolerans, bir yöneticinin, astının performansını gerçekte olduğundan daha yüksek değerlendirmesidir (Palmer,1993). Diğer bir tanımla yöneticilerin çalışanlarla çatışmadan kaçınabilmek için onları olması gerekenden yüksek puanlarla değerlendirmesidir (Sabuncuoğlu,2011, s. 219). Bingöl’e (2013) göre, böyle bir eğilim, hem ast hem de yönetici açısından sakıncalıdır. Çünkü onların eksik ve hatalı yönleri göz ardı edilirse, onların gelişmesinin engelleneceğini ifade etmiştir.

Palmer'e (1993) göre, toleransın karşıt anlamı katılıktır. Katılık, çalışanların hak ettiklerinden daha düşük düzeyde değerlendirme eğilimidir. Performansı küçümser, daha çok çalışanların hatalarına, zayıflıklarına ve eksikliklerine dikkat eder. Bu durum çalışanları küçük düşürür, gelişme heveslerini kırar ve çalışanların üretkenliğini azaltır.

2.9. 4. Ortalama eğilim. “Performans değerlendirmelerinde en çok karşılaşılan sorunlardan biri de herkesi vasat olarak değerlendirme eğilimidir” (Palmer,1993, s. 22). Barutçugile, (2002) göre, genellikle bu tür hataların ortaya çıkmasının başlıca nedeni: Değerlendiricinin, değerlendirme noktasında kendine güvenmemesi veya tepkilerden çekinerek, yüksek ya da düşük değerler vermekten kaçınmasıdır. Bingöl'e (2013) göre, bu eğilim, değerlendirilen kişilere geri bildirim olanağını ortadan kaldırdığı gibi, işgörenin eksik yönlerini ve gelişimlerini görme şansını engeller.

2.9.5. Kişisel önyargılar. “Kişisel tercihler, ırk, cinsiyet, yaş gibi önyargılar ya da değerlendiricinin çalışandan hoşlanıp hoşlanmaması performans değerlendirmelerinde hatalara yol açmaktadır” (Barutçugil,2002, s. 232). Bu nedenle kişisel duygular, düşünce kalıpları ve başka türlü önyargılar, çalışanların performansları değerlendirilirken bir tarafa bırakılmalıdır. Önyargıların değerlendirme sürecinden ayıklanması hem organizasyonun hem de çalışanların yararına olacaktır. (Palmer,1993, s. 23)

2.9.6. Kontrast hatalar. Değerlendirmenin kısa süre içerisinde art arda birçok çalışan bireye yönelik yapılması durumunda kişilerin birbiriyle karşılaştırılarak değerlendirilmesidir (Şimşek & Öge, 2012, s. 330).Burada her bir kişi, kendisinden önce değerlendirilen kişinin aldığı puanlardan etkilenecektir. Örneğin vasat bir iş gören, oldukça başarısız olanların arkasından değerlendirilince, başarılı olarak kabul edilebilir ya da vasat olan kişi oldukça başarılı bir kişinin arkasından değerlendirildiğinde gerçek performans düzeyinin altında başarısız olarak görülebilir.(Bingöl, 2013, s.404)

2.9.7. Yakın olaylardan etkilenme. “Performans değerlendirmenin tüm performans dönemini kapsayacak şekilde yapılması gerekir. Organizasyonlarda çoğunlukla değerlendirme dönemi bir yılı kapsadığından, bu bir yıllık süre içinde yöneticinin zihninde taze olan bilgi ve olaylar, genellikle son birkaç ay zarfında yaşananlardır. Dönem başındaki olayları hatırlamakta güçlük çeken ya da unutan yönetici değerlendirmelerinde yakın geçmişteki olayları temel alacaktır” (Uyargil,2008,s.107). Bu durum, değerlendiriciyi ister istemez hataya zorlayacaktır. Böyle bir hatayı ortadan kaldırmanın en etkin yolu, performans değerlendirme sürecinde, çalışanlara yönelik gözlem ve görüşme formlarının sistematik bir şekilde kaydedilmesidir. Bu formlar aracılığı ile performans değerlendirme çalışmaları daha etkin ve objektif hale gelecektir.

2.9.8. Standart ölçüm. Fındıkçı (2012) standart ölçümü, genellikle performans değerlemeye çok fazla önem verilmeyen ve bir uygulama olarak yapılması yani bir alışkanlık olarak yapılması halinde, kişilerin bireysel ayrıcalıkları ile uğraşmayıp herkesi ortalama veya vasat ölçülerde görme eğilimi olarak tanımlar. Bayar’a (2003) göre, genellikle kendisine bağlı çalışan sayısı yüksek olan ve çalışanlarının performansını yakından gözleme fırsatı bulamayan yöneticilerin, bu tarz değerlendirmeler yapma eğilimi içinde olduklarını ifade eder. Bu durum, çalışanların iş konusundaki farklı performanslarının ayırt edilmesinde engel teşkil edecektir.

2.10.Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirmesi

20. Yüzyılın başlarında uygulanmaya başlanan “Bilimsel Yönetim” anlayışı, eğitim yönetim ve denetimini de etkilemiştir. Bu yönetim anlayışını eğitime uygulamaya çalışanların başında Amerikalı eğitimci Franklin Bobbit gelmektedir. Bobbit örgüt ilkelerini okul denetimine uygulayarak, eğitimin hedeflerinin açık olarak tanımlanmasını ve hedefler doğrultusundaki eylemlerin eşgüdümlemesini öngörmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin açık olarak belirlenen yeterliliklere göre değerlendirilmeleri denetmenlerden beklenmektedir

(Aydın,2000, s.12-13). Türkiye'de ilk kez kamu kesiminde uygulanmaya başlayan performans değerlendirmenin neredeyse 100 yıla yakın bir geçmişinin bulunduğunu söyleyebiliriz.

Özellikle dünyada yaşanan hızlı değişim, yönetim biliminde ortaya çıkan gelişmeler, bilgi teknolojisindeki ilerlemeler, hem özel sektörde, hem de kamu kurumlarında, insan kaynakları yönetiminin en önemli süreçlerinden olan performans değerlendirme sistemine olan ilgiyi arttırmıştır.

MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı (2006) performans değerlendirmeyi, önceden saptanmış kriterlere göre, kurumun ve personelin iş başarımının ölçülmesi, analiz edilmesi ve geri bildirimlerin sunulması süreci olarak tanımlamıştır (MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2006). Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin performans değerlendirilmesi ise, öğretmenlerin yeterliliğini belirlemek ve mesleki gelişimini sağlamak amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme sürecidir. Örgütlerin, amaçlarına ulaşabilmeleri için, çalışanlarını tanıması ve onları örgüt amaçlarına yönlendirmesi gerekmektedir. Çalışanların performansının değerlendirilmesi örgüt ve işgören açısından son derece önemlidir (MEB- EAGED, 2001).

Türk eğitim sisteminde denetim görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na, yasalarla, verilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitim öğretim hizmetlerinin yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur (Taymaz, 1997, s.129). Personel sistemine yönelik ilk sistemli değerlendirme uygulaması 1914 tarihli "Sicilli Ahvali ve Memurin Nizamnamesinde" kendini göstermektedir. Devlet memurlarının değerlendirilmesini daha kapsamlı bir şekilde alan bir diğer önemli düzenleme olarak bünyesinde gizli sicil belgesi ekini de barındıran 1938 tarihli "Mülki Memurların Sicilleri Üzerine Tekaütlüklerinin İcrası Ve Tezkiye Varakalarının Tanzimi Hakkında Nizamname" kabul edilmektedir (Saydam, 2005, s.251).

1923 yılında Maarif müfettişleri Talimatnamesi ile ilk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname yayınlanmıştır. Maarif müfettişleri talimatnamesinde, müfettişlik görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanmıştır. (Taymaz, 1997, s.15).

Türkiye’de personel değerlendirmesi 1986 yılına kadar 5 Aralık 1947 tarihinde çıkarılan Memurların Yeterliklerinin Takdiri Hakkında Tüzük ve 21 Temmuz 1951 tarihinde çıkarılan T.C. Emekli Sandığı ile İlgili Memur ve Hizmetlilerin Sicilleri Üzerinde Emekliye Sevkleri Hakkında Tüzük hükümlerine göre yapılmıştır. Bu tüzükler uygulamada kaldıkları süre içinde çok eleştirilmişlerdir. 1965 yılında çıkarılan 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda personel değerlendirmesinde bu tüzükler yeterli görülmemiş ve personel değerlendirilmesi ile ilgili yeni bir tüzüğün çıkarılması hükme bağlanmıştır. Tüzüklerden biri personel değerlendirme amacı ile değil, personelin sicilleri üzerinde emekliye sevk edilmesi amacıyla çıkarılmıştır. Sicil sisteminde az kullanılmasına rağmen takdir, teşvik, ödül ve ceza ile ilgili hükümler vardır. Ancak iyi işleyen bir performans değerlendirme sisteminin kurulamamış olması birçok soruna neden olmaktadır (İsbir,1977, akt. Aykaç, 1986).

1980’lerle birlikte dünya siyaseti yeni bir rota belirlemiş ve her alanda daha liberal politikalar benimsenmiştir. Gelişmiş ülkelerin bu tavrı Türkiye açısından da belirleyici olmuştur. Yaşanan değişim ekonomiden siyasete, yönetim sisteminden toplumsal alana çok yönlü olmuş ve bu değişim sürecinin yönetim ayağında ise “etkin ve verimli bir kamu yönetimi” oluşturma amacı ön plâna çıkmıştır (Eraslan ve Tozlu, 2011, s, 34). Bu bağlamda özellikle kalkınma plânlarında açıkça ifade edilen ve tüm kamu kurumlarında olduğu gibi eğitim kurumlarında da performans değerlendirme sistemine ilişkin bir takım düzenlemelerin, eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir unsur olduğu 8. 9. ve 10. kalkınma plânlarında vurgulanmıştır. Buna göre:

Sekizinci Kalkınma Plânınının 683. Maddesinde; eğitim kurumlarının başarı değerlendirilmesi için toplam kalite yönetimini de dikkate alan, performans ölçümüne dayalı

bir model geliştirilerek ve bölgeler arası dengesizliklerin giderileceği ifade edilmiştir (Devlet Plânlama Teşkilatı,2000).

Dokuzuncu Kalkınma Plânının 602. Maddesinde; kaliteli eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sisteminin kurulacağı, kalite standartlarının belirlenerek yaygınlaştırılacağı, eğitim kurumlarının yetkileri ve kurumsal kapasitelerinin artırılacağı, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirileceği ifade edilmiştir (Devlet Plânlama Teşkilatı,2006).

Onuncu Kalkınma Plânının 141. Maddesinde; eğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, eğitim kalitesinin yükseltileceği, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması ihtiyacı önemini korumaktadır. Bu kapsamda öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanması gibi konular yer almıştır (T.C Kalkınma Bakanlığı,2013).

Dünyada değişmekte olan yönetim anlayışı çerçevesinde Türkiye’de de idari yapıya ve sahip olduğu araçlara yönelik bir değişim süreci yaşanmaktadır. Sürecin kamu yönetimi özelindeki en önemli başlıklarından biri kamu kuruluşlarındaki personel yapısı ve bu yapının işleyişindeki aksaklıklar olmuştur. Kamu hizmetlerinin etkin sunumunda aracı konumda bulunan kamu personelinin daha verimli çalışması için denetim ve değerlendirme sistemi üzerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda 6111 sayılı yasanın getirdiği değişikliklerle beraber sicil uygulaması ortadan kaldırılmış, diğer ülkelerin de bu süreçte izledikleri yola paralel olarak yeni ve daha verimli bir personel değerlendirme sistemi arayışına girilmiştir. Bu çerçevede Devlet Personel

Başkanlığının koordinasyonunda oluşturulacak olan yeni uygulamaya yönelik çalışmalar başlamıştır (Eraslan ve Tozlu, 2011,s. 58).

788 sayılı Memurun Kanununda sicil değerlendirmesine ilişkin maddeler bulunmakta olup, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (DMK) ile birlikte gelen değerlendirme hükümlerin de aynı amaca hizmet ettiği görülmektedir. DMK’da yer alan değerlendirme hükümleri 1984 yılında değiştirilmiş ve Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği ile 1986 yılında yürürlüğe giren sicil sistemi 2011 yılında yürürlükten kaldırılana kadar değerlendirme sisteminin temelini oluşturmuştur. Yıllar süren tartışma ve reform girişimlerinin sonucunda 6111 sayılı Kanunla sicil sistemi 657 sayılı Devlet Memurları Kanunundan kaldırılmış ve kamu personelinin çalışma ve verimliliğini ölçecek yeni bir değerlendirme sistemine olan ihtiyaç daha da artmıştır (Tozlu, 2014,s.2-80).

Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği metninin eki olan Devlet Memurları Sicil Raporu örneğinde yer alan sorular incelendiğinde “gerçekleştirilmesi gerekli performans standartları” ya da “personelin gerçekleştirdiği performans” gibi kriterlerin yerine sorumluluk duygusu, göreve bağlılık, beşeri ilişkiler gibi kişisel özellikler ve niteliklerle ilgili sorunların yer aldığı görülmektedir. Bu tarz sorular soyut birtakım kavramları içermesi nedeniyle objektif olarak değerlendirmeye elverişli olmayan sorulardır (Canman, 1993, s. 92). Sicil Yönetmeliği’ne göre bir yıllık çalışması sonucunda olumlu sicil alan memura bir kademe ilerlemesi verilmektedir. Memurun bulunduğu derece ve kademeye bağlı olarak değişmekle birlikte bir kademelik ilerlemenin kamu çalışanının ücretinde çok az bir değişim sağlaması ve bu değişim için çalışanların bir sene gibi uzun müddet beklemesi çalışanı motive edememektedir. Buna karşılık sicil raporunun ikinci bölümünde iş heyecanı ve teşebbüs fikri de sicil amirleri tarafından değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (Gülmez, 2008: 80-81).

Devlet memurları sicil yönetmeliği 18.10.1986 tarih ve 19255 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve bu yönetmelik bütün memurları aynı kategoride

değerlendirmekte, her sınıf için aynı ölçümler getirmektedir. Farklı görevleri üstlenmiş memurların aynı değerlendirme formu ile değerlendirilmesi, uygulamada çeşitli sorunlara ve yakınmalara yol açmıştır (Kaya,1998). Devlet Memurları Sicil Raporu'nda, yönetici durumundaki kamu görevlilerinin mesleki ehliyetleri (yeterlilikleri) ile ilgili sorular da çağdaş değerlendirme yaklaşımlarında görülen performans standartları ile desteklenmediğinden, objektiflik problemini devam ettirmekteydi. Bununla birlikte sicil notunun geçerli olduğu dönemlerde öğretmenler 6 yıl boyunca 90 ve üzeri not aldıklarında bir kademe ilerlemesi ile ödüllendirilirken 2011 yılında yapılan değişiklikle 8 yıl boyunca disiplin cezası almamış olmak şartıyla bir kademe ilerlemesi ödülü uygulaması devam etti. 15.06.2011 tarih ve 27965 sayılı Resmi Gazeteye “Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği” yürürlükten kaldırılmıştır. (Resmi Gazete,2011)

2014 yılında yayınlanan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile Eğitim Denetmenlerinin unvanı, “Maarif Müfettişi” olarak değiştirilmiş, derste teftiş uygulamasına son verilerek, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından denetlenmesi öngörülmüştür. Maarif müfettişlerinin öğretmenleri değil, okul idarelerini teftiş edeceği yani “Kurum Teftişi” yapacakları belirtilmiştir (Resmî Gazete 2014).

15 Nisan 2015'te yürürlüğe giren MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile performans değerlendirme uygulaması, farklı bir boyut kazanmıştır. Bu yönetmeliğin 54. maddesi kapsamında, bakanlığa bağlı her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirileceği ve bu değerlendirme sonuçlarının, öğretmenlere başarı belgesi verilmesinde dikkate alınacağı belirtildi. (Resmi Gazete, 17.04.2015)

MEB-ÖYGGM'nin 15.06.2016 tarihli yazısı ile öğretmenlerin (müdür başyardımcılarının, müdür yardımcılarının, bölüm şeflerinin, atölye şeflerinin, laboratuvar

şeflerinin, bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin) performans değerlendirmelerini 30.06.2016 tarihine kadar, görev yaptığı okul müdürleri tarafından MEBBİS modülünden giriş yapılarak girilmesi istendi (MEB,2016).

MEB-ÖYGGM (2017a) tarafından hazırlanan “Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayında” ortaya konulan görüşler doğrultusunda, MEB yetkilileri, farklı bakanlıklardan bürokratlar, akademisyenler, milletvekilleri ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma toplantıları sonucunda; öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerine ilişkin olarak “öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim” konularında bir belge yayınlamıştır. Öğretmen Strateji Belgesi’nde belirtilen amaçlar içinde yer alan ikinci amaç: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla ilişkili hedeflere baktığımızda, “Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek” ifadesi performans değerlendirme konusunda yeni bir değişikliğin habercisi olmuştur. Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının objektif biçimde ortaya konulması ve sürekli mesleki gelişim konusunda teşvik edilmelerinin sağlanabilmesi için öz değerlendirmenin yanı sıra okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve veli gibi öğretmene en doğru ve objektif geribildirim sağlayabilecek kimselerin de değerlendirmeye katıldığı, çoklu veri kaynağına dayanan ve öğretmen yeterliklerinin temel alındığı bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasının önemli bir gereklilik olduğu ve söz konusu performans değerlendirme sonuçlarının kariyer basamaklarında ve görevde yükselme, yurtdışında görevlendirme, ödüllendirme ve bireysel mesleki gelişim çalışmalarının plânlanması gibi alanlarda objektif ve somut bir kriter olarak dikkate alınacağı ifade edildi. Sözü edilen hedefin gerçekleştirilebilmesi için aşağıda yer alan eylem plânları hazırlanmıştır. Buna göre:

15. Eylem plânı çerçevesinde, Bakanlıkça belirlenmiş Öğretmen Yeterliklerini ulusal ve uluslararası gelişmeler doğrultusunda güncelleyerek ilgili paydaşlara duyurmak,

16. Eylem plânı çerçevesinde, Öğretmen Yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, mesleki gelişim çalışmalarının izlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde bir performans yönetim sistemi kurmak.

Performans değerlendirme sonucunu mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik gerekli tedbirlerin alınması, kariyer gelişimi, terfi, hizmet puanının hesaplanması vb. alanlarda bir kriter olarak kullanmak.

17.Eylem plânı çerçevesinde, istihdam edilen tüm öğretmenleri her dört yılda bir öğretmen yeterlikleri çerçevesinde yapılacak olan sınava tabi tutmak. Bu sınav sonuçlarını öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması, kariyer gelişimi, terfi, hizmet puanının hesaplanması vb. alanlarda bir kriter olarak kullanmak.

18.Eylem plânı çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye ve mesleki gelişim çalışmalarını desteklemeye yönelik faaliyetlerde görev alacak kişilere bilgi, beceri ve farkındalık oluşturacak eğitimler vermek.

19.Eylem plânı çerçevesinde, Bakanlıkça hazırlanmış olan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli' nin (OTMG) güncellenerek eğitim kurumlarında uygulanmasını sağlamak. (MEB- ÖYGGM, 2017a, s.17).

MEB- ÖYGGM' nin 2017'de yayınlamış olduğu Strateji belgesinde yer alan, öğretmenlerin performans değerlendirmesine ilişkin yeniliklerin, 2018 yılı itibariyle hayata geçirilmesi plânlanmıştır. Çoklu veri kaynaklarına dayanan yeni performans değerlendirme sisteminin bir önceki performans değerlendirme sisteminden birçok yönden farklı olduğunu söyleyebiliriz Buna göre:

- 2016 yılında uygulanan performans değerlendirme sisteminde öğretmenler, Mebbis üzerinden sadece üst amiri konumunda olan Okul Müdürleri tarafından değerlendirilirken, 2018’de uygulamaya geçecek olan yeni performans değerlendirme sisteminde ise okul müdürü, meslektaş, öğrenci, veli ve öğretmenin kendisi de bu değerlendirme sürecine katılacaktır.
- 2016 yılında uygulanan performans değerlendirme sisteminde, MEB Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin 54. Maddesinin dördüncü alt maddesinde “‘Bu değerlendirmeler öğretmenlere başarı belgesi verilmesinde dikkate alınır”’ ifadesi yer alırken, 2017-2023 Öğretmen strateji belgesinde ise yeni değerlendirme sisteminin, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik gerekli tedbirlerin alınması, kariyer gelişimi, terfi, hizmet puanının hesaplanması vb. alanlarda bir kriter olarak kullanılacağı ifade edilmiştir.
- 2016 ve öncesi dönemlerde, öğretmen performansları değerlendirilirken herhangi bir yeterlilik sınavına tabi tutulmazken, değiştirilmesi plânlanan yeni sistemde ise, istihdam edilen her öğretmenin 4 yılda bir yeterlilik sınavına tabi tutulması plânlanmıştır.

2.10.1.Öğretmen performansının değerlendirilmesi. Genel olarak eğitim kalitesi ve özellikle öğretmenler uzun yıllar tartışma ve araştırma konusu olmuştur. Bunun en önemli nedeni olarak da öğretmen kalitesinin öğrenme ortamının kalitesini gerçekleştirmede çok önemli bir rol oynamasıdır (Hattie,2009).Günümüzde bilginin hızla paylaşılması ve kolay erişilebilir olması, öğretmenlik mesleğinin temel niteliğinde de köklü değişimlere neden olmuştur. Bilginin kaynağı olmak yerine değişime uyum sağlamak, bilgiye ulaşma yollarını bilmek ve bu konuda öğrencilere kılavuzluk etmek gibi öğretmenlik becerileri ön plâna çıkmıştır. Hızlı değişim sürecinde, dönüşen öğretmenlik rollerine uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlerin desteklenmesi son derece önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin kişisel ve

mesleki gelişim faaliyetlerinde sürekliliğin sağlanması gerekmektedir. Söz konusu gereklilik çerçevesinde bu amaca yönelik olarak “Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek” ve “Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak” hedeflerine yer verilmiştir (MEB- ÖYGGM, 2017a).

Değerlendirme, gerçekleştirilmesi gereken amaçların, etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak ya da belirlenen hedefleri gerçekleştirilme derecesini saptamaktır (Aydın, 1994, s. 163). Değerlendirmenin amacı uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir (Bursalıoğlu, 2013, s.125). Değerlendirme yoluyla girişimin güçlü yanları saptanır ve vurgulanır. Yetersizlikler belirlenir, sonra da azaltılır ya da giderilir. Değerlendirme sürecinin etkili kullanımı, benimsenmiş amaçların gerçekleştirilmesinde örgüt planlarının ve prosedürlerin birey ve grup çabalarını sürekli geliştirilmeleri ile sonuçlandırılır (Aydın, 1994, s. 162).

Maslow ve Kelley (2012) genel olarak, öğretmen değerlendirmesinin amaçlarını üç geniş kategoriye ayırmışlardır. Bunlar:

1. Bireysel öğretmenlere ilişkin yargı,
2. Bireysel öğretim uygulamalarında iyileştirmelere yardımcı olmak için biçimsel geribildirim,
3. Okuldaki veya bölgedeki insan kaynaklarının yönetimini bilgilendirmek için sistematik geri bildirim,

Benzer şekilde bazı araştırmacılar ise, öğretmen değerlendirmesinin iki amaca hizmet ettiğini savunmuşlardır. Bu amaçlar:

1. Öğretmenin ne kadar iyi olduğunu belirlemede hesap verebilirlik amacı,
2. Öğretmenlerin performansları hakkında güçlü ve zayıf yönleri de dahil olmak üzere verilerin toplandığı profesyonel bir büyüme amacı olan ve ayrıca oluşum amacı olarak da

adlandırılan bir beklenti toplantısı (DiPaola & Hoy, 2008; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2005; Laster, 2013; Papay, 2012; Akt. Zepeda, 2013). Kısaca öğretmen değerlendirmesi, bürokratik hesap verebilirlik ilkesinin temel amacıdır. Bu anlamda müdürler, öğretmen performansı hakkında belgeye dayanarak ve karar vermelidir (Maslow ve Kelley, 2012).

2.10.2. Okul müdürlerinin performans değerlendirmedeki denetim rolleri. 2014 yılında 29009 sayılı yönetmelikle yürürlüğe giren Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile teftiş sisteminde maarif müfettişlerinin ders denetimi görevlerine son verilerek bu görev okul müdürlerine bırakılmıştır. (Resmî Gazete 2014). Bu değişiklikle birlikte okul müdürlerinin denetime ilişkin rolleri çok daha önemli hale gelse de bu rollerin performans değerlendirme sürecinde yerine getirilme düzeyi değerlendirmenin objektifliği açısından son derece önemlidir.

Günümüzde ders denetimi uygulamaları genel olarak “klinik denetim modeli” ile gerçekleştirilmektedir. Klinik denetim öğretmen ve denetçinin ortaklaşa kararlaştırdıkları gözlenecek bir öğretim davranışına ilişkin hazırlanan gözlem yöntemi ile elde edilen verileri inceleyerek öğretmenlerin öğretim çalışmalarına ilişkin kendilerine objektif bir geri bildirim sağlanması ve bu şekilde öğretmenlerin öz geliştirme süreçlerini başlatabilmelerini sağlayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Ağaoğlu, 1997, s. 38). Goldham ve arkadaşları “kliniksel denetim” adlı eserlerinde kliniksel denetim sürecini beş aşamadan meydana geldiğini ifade etmiştir bunlar; (1) gözlem öncesi görüşme, (2) gözlem, (3) analiz, (4) gözlem sonrası görüşme ve (5) yeniden planlamadır (Aydın, 2000, s. 40).

Öğretmen değerlendirmelerinde, müdürler tarafından en çok kullanılan yöntem sistemli gözlem yöntemidir. Sistemli gözlem, bir sınıf ortamında bir gözlemcinin öğretmenin gözlenebilir performansını kaydettiği ve bir uzmanın belirli kurumsal çerçeve kullanarak kayıtları analiz ettiği süreçtir (MEB- EARGED, 2001). Başka bir ifadeyle, belirli bir amaç

için bir nesne, olay veya ilişkinin, doğal koşullarda kendiliğinden olayın belirdiği sırada ya da bilinçli ve plânlı olarak hazırlanan deney koşullarında sistematik olarak incelenmesi süreci” olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1998, s.222). Gözlemler gelişi güzel ve sistematik olarak iki şekilde yapılabilir. Gözlem gelişi güzel yapıldığında elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerliliği oldukça düşer. Gözlemin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için sistematik yaklaşım kullanılmalı ve geçerli-güvenilir gözlem araçları geliştirilmelidir (Selçuk,2000, s. 3).

Gözlemin amacı, öğretmen tarafından verilen dersin öğretmen ve denetmen tarafından birlikte analiz edilmesidir. Amaç öğretme uygulamasının analiz edilmesi olduğuna göre bu uygulamaya ilişkin veriler önem taşımaktadır. Bu verilerin, uygun yöntemlerle sağlıklı olarak toplanması gerekmektedir (Aydın,2000, s. 42). Ders denetimlerinde nelerin gözetileceği, dersin işlenişindeki işlemler, davranışlar veya gözlem grupları ile hem işlem hem davranış açılarından listelenebilir. Bu listelerdeki işlem ve davranışlar, süreçler açısından, derse hazırlık, işleme ve değerlendirme olarak üç grupta toplanabilir (Başar, 2000, s.65).

Aydın’a göre (2000) sınıf içi etkinliklerin gözlenmesinde dikkat edilmesi gereken beş önemli husus vardır;

- 1- Bireylerarası ilişkiler
- 2- Fiziksel çevre
- 3- Amaca yönelik öğretim,
- 4- Ders verme yöntemleri
- 5- Değerlendirme.

Müdürlerin geniş bir bakış açısıyla veri toplayan hem resmi hem de gayri resmi sınıf gözlemlerini kullanmaları gerekir (Zepeda, 2013) . Çünkü yöneticilerin konumu ya da bilgileri nedeniyle, görevi gereği bütüne ilişkin performans ve sonuçlar üzerinde önemli etkisi olan kararları vermesi beklenen kişidir. Yöneticilerin öğretmen değerlendirmesine katılmalarının en çok savunulabilir iki yönü vardır. İlk başta yöneticiler, öğretmenlerin

problemlerini ve minimum öğretmen performansını etkili olarak gözlemleyebilmektedir, ikincisi, öğretmenlerin kendileri içindir (MEB- EARGED, 2001).

Gözlem sonrası görüşme aşaması ise denetimden istenilen sonuçlara ulaşılabilmesi için en önemli safhadır. Öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yollarının arandığı safha gözlem sonrası görüşme safhasıdır. Öncelikle okul müdürlerinin ders denetimi sürecinin öğretimi geliştirme amaçlı yapılan bir uygulama olduğu konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Okul müdürü denetim sürecinde nihai amacın öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama olduğunu hiçbir zaman unutmamalıdır. Çok iyi gözlem yapmak ve sorunları eksiksiz tespit etmek kadar bu sorunlara etkili çözüm yolları bulabilmek de ders denetimi sürecinde son derece önemlidir.(Duykuluoğlu,2016)

Performans değerlendirme sürecinde kullanılan bir diğer yöntem kontroldür. Erçiçek (2016) kontrolü, genel anlamıyla, planlanan bir amaca ulaşıp ulaşılmadığının araştırılması süreci olarak tarif eder. Özellikle denetim ve kontrolün aynı kökten gelmelerine rağmen, anlam olarak birbirlerinden farklı olduğunu ve denetimin iş sürecinden bağımsız ve uzman kişiler tarafından yapılan bir faaliyet olmasına karşın, kontrolün ise bir sistem içerisinde yer alan personel tarafından yürütülen faaliyetleri kapsadığını ifade etmiştir. Akal'a (2000) göre, kontrolün amacı ise geri bildirim yoluyla yönlendirme yaparak, geri bildirim mekanizmasını işleterek, örgüt performansından beklenenlerin gerçekleşmesini sağlamaya ve sistemi dengede tutmaya çalışmak olduğunu ifade etmiştir.

Bay ve Özdemir'e göre, (akt. Çelik Uyanıktürk, 2009) kontrol: eski-yeni her türlü yönetim anlayışlarının en temel öğelerinden birisi ve sistemlerin var oluş nedeninin önceden belirlenen amaç ve görevleri yerine getirmek olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan kontrolün rolünü de belirlenen hedeflere ulaşmada, ortaya konulan plânlar dâhilinde hareket edilmesini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Performans denetimini bir tür geribildirim yolu olarak gören bir tanımlamaya göre ise, performans kontrolü, performans yönetiminin bir elemanıdır.

Temel fonksiyonu olarak: performansın biçimsel olarak ölçülmesi, değerlendirmeler yapılması ve performans konusunda gerekli ayarlama ve düzenlemelerin yapılabilmesi için geribildirim sağlanmasını içeren bir alt sistem olduğunu söyleyebiliriz. Özetle kontrol, plânlarla belirlenen sınırlar içinde, sistemi hedeflenen performans seviyesine ulaştırmanın araçlarından birisidir. Bu çerçevede kontrol, bir sistemi oluşturan tüm değişkenlerin davranışlarını önceden belirlenmiş hedef ve amaçlara yönelik plânlara çerçevesinde yönlendiren bir süreç olarak tanımlanabileceği, ifade edilmektedir.

Bu kontrolün amacı ise geri bildirim yoluyla yönlendirme yapmaktır. Kontrol; geri bildirim mekanizmasını işleterek, örgüt performansından beklenenlerin gerçekleşmesini sağlamaya ve sistemi dengede tutmaya çalışır (Akal, 2000: 53).

Performans değerlendirmesinde, performans değerlendirmesinin yararlı sonuçlar vermesi için gerekli becerilerden biri de iletişimdir. Performans değerlendirme görüşmesinin başarılı olması, paylaşılan bilgilerin açık ve kesin olmasına bağlıdır. Dolayısıyla hem yönetici hem de eleman birbirlerini dikkatle dinlemeye özen göstermelidir (Palmer, 1993, s.67).

Öğretmenlere göre, performans değerlendirme sürecinde yaşanabilecek diğer bir sorun da iletişim sorunu'dur. Bu konuda görüş açıklayan öğretmenlere göre, yöneticiler ve iş görenler birbirlerini doğru anlayamayabilir. Örneğin değerlendirme sürecine katılan yöneticiler, işgörenlere gerekli dönütü verecek bireyler arası iletişim becerisine sahip olamayabilir (Shculer, 1990; akt. Boyacı, 2006). Bu süreç işgören ile iletişim kurarak onun işini nasıl yaptığının saptanması ve gelişim için nelere gereksinim duyduğunun plânlanmasını içerir (Rue ve Byars, 2004, s. 186).

Çalışanların çoğu performanslarının hangi düzeyde olduğunu ve işlerini ne kadar iyi bir şekilde ifa ettiklerini bilmeye ihtiyaç duyarlar. Etkili bir değerlendirme sistemi, sürekli olarak bireylere geribildirim sağlar (Bingöl, 2013, s.400).

Performansın değerlendirilmesi çalışanlar arasında bulunması gereken olumlu ve yapıcı nitelikteki yardım ilişkilerini etkileyebilmektedir. Değerlendirme sürecinde yöneticiye yargıç rolü verilmesi yönetici ile astı arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sabuncuoğlu, 1997, s. 187). Özellikle değerlendirme sonucu, ücret, terfi veya çeşitli ödüllendirmeleri içeriyorsa ve değerlendirme sonucu işgörenin beklentilerini karşılamıyorsa, sonraki süreçte, yönetici ile işgören arasında iletişimsel sorunlar yaşanabilir.

Performans standartları her iki taraf için aynı anlamı ifade edecek düzeyde açık olmadığından subjektif değerlendirmelere yol açmaktadır. Devam etmekte olan performansın geri bildirim yetersiz kalmaktadır. Buna karşın, yöneticilerle çalışanlar arasındaki iletişim ve yönetim süreçlerine odaklanan performans yönetim sisteminde amaç, çalışanların sonuçlar elde etmesine olanak sağlayacak bir ortam oluşturmaktır (Barutçugil,2002, s.178).

2.10.3.Değerlendirmede objektiflik sorunu. Değerlendirme, personelin performansı, başarılılığı veya başarısızlığı üzerinde bir yargıya varmadır. Nesnel (objektif), tarafsız, sayısal değerlere dayanan bir personel değerlendirmesi, personelin görevindeki yeterlik düzeyini ortaya koyabilmek için gereklidir. Bu itibarla yeterlik ilkesinin gereği olarak yeterlik (liyakat) değerlendirmesi yapılması gerekir. Böyle bir değerlendirme ile personelin görevine ilişkin güçlü ve zayıf yönleri, performansındaki eksiklik ve aksaklıklar ortaya konabilir. Böylece, personel, daha sonraki yılda performansını iyileştirme ve geliştirme olanağına kavuşmuş olur (Canman,1993, s.183).

Barutçugil,(2002) objektifliğin sağlanması açısından bazen organizasyon dışından uzman danışmanlardan yararlanılması gerektiğini ifade etmiş ve bir yöneticinin en fazla 20 kadar çalışanı değerlendirebileceğini, özellikle değerlendirmeyi yapan yöneticilerin her türlü duygusallıktan arınmış eşitlik ve nesnellik ilkelerine yönelmiş olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, Kerssens-van Drongelen and Fisscher (2003) yöneticilerin kendi

astlarının performansını doğru bir şekilde değerlendirmesi noktasında, ahlakî bir sorumluluğa sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Denetim sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak, olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmek, yargıları sayısallaştırmak duygusal davranmamak gerekir. Denetim etkinliklerinde toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olmasının koşullarından birisi de nesnelliktir (Başaran,2000, s. 11).

Altun ve Memişoğlu (2008) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin, denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin olarak ikinci sırada belirttikleri görüşleri, yeniden yapılandırmanın objektif olabileceğine ilişkin olmasına rağmen, öğretmenler yine de objektiflikle ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, müfettişler ve okul yöneticileri; öğrencilerin ve velilerin, öğretmenleri ve yöneticileri değerlendirmelerinin okulda olumsuz bir iklim oluşturacağı inancındadırlar. Öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin denetimde daha aktif rol olmasını ve değerlendirmedeki yüzde oranlarının daha fazla olmasını isterken, bazı öğretmenler de okul müdürlerinin objektif olamayacağı durumların da olabileceğini ve böyle durumlardan dolayı müdürlerin denetime daha fazla katılmalarına şüpheyle yaklaştıklarını ifade etmiştir. Murphy ve Cleveland'ın (1995) yaptığı araştırmalarda, yöneticilerin performans kararlarının bazen cinsiyet, ırk veya değerlendirmenin yaşından etkilendiğini göstermiştir. Bu durum ister istemez performans değerlendirmenin objektif değerlerden uzaklaşmasına neden olacaktır.

Bütün bunlar göz önüne alındığında geçerli ve güvenilir bir performans değerlendirmesi için objektif ölçütlerin belirlenmesi ve değerlendirme sürecinde gözlem, kontrol ve iletişim rollerine ilişkin bir takım kayıtların veya belgelerin değerlendirmeyi yapacak yöneticiler tarafından tutulması gerekir. Özellikle davranış gözlem ölçeği formu ve kontrol listesi formları bu kayıtlara örnek gösterilebilir.

2.11. Performans Değerlendirme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Altun ve Memişoğlunun (2008) ‘‘Performans Değerlendirilmesine İlişkin, Öğretmen, Yönetici ve İlköğretim Müfettişi Görüşleri’’ adlı araştırmalarında, diğer kamu kurumlarında olduğu gibi MEB’de de performans değerlendirilme sistemine geçmek için gerekli çalışmalar ve pilot uygulamalar yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı da, performans değerlendirilmesine ilişkin olarak öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişi görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmaya 20 ilköğretim okulu müdürü, 19 müdür yardımcısı, 53 öğretmen ve 24 ilköğretim müfettişi olmak üzere toplam 116 kişi katılmıştır. İlköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin denetimde performans değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket hazırlanmış ve iki ilde uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler, müfettişler ve öğretmenlerin ortak görüşüne göre;

Mevcut denetim sistemindeki yetersizliklerin denetimin yeniden yapılandırılmasını gerekli kıldığı, objektif denetim sistemine ihtiyaç duyulduğu, veli ve öğrencinin denetim sistemine katılmasına çoğunlukla öğretmenler olmak üzere yönetici ve müfettişlerin de karşı çıktığı, denetimin rehberliğe yönelik olması gerektiği ve çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sisteminin okulda çatışmalara ve husumete neden olabileceği ifade edildi.

Uçar, A.(2001) ‘‘ İstanbul İli İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi’’ adlı Yüksek Lisans tez çalışmasında, ilköğretim müfettişleri, ilçe yöneticisi, okul müdürü ve öğretmenlerin uygulanan anket sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda; mevcut uygulama formlarında yer alan sorulara ilişkin objektif değerlendirilebilme durumu ve uygulamadaki bazı sorunlu alanların ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde, 71 İlköğretim müfettişi, 8 İlçe Milli Eğitim Müdürü, 26 Şube Müdürü, 134 Okul Müdürü, 166 Resmi ve 138 Özel İlköğretim okulu öğretmeni olmak üzere toplam 543 kişi katılmıştır. Araştırmanın bazı sonuçlarına göre, sicil raporlarıyla öğretmenlerin yıllık performansını ölçebilme yeterliliğinin bulunmadığı,

öğretmenlerin müfettiş tarafından kullanılan teftiş formlarıyla objektif değerlendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda mevcut sicil değerlendirme sistemi ile öğretmenin değerlendirilebilirliğinin zayıf olduğu, değerlendirme sisteminin geliştirilmesi gerektiği ve erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirdiğini tespit etmiştir.

Uçar, Y. (2005) ‘‘Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama’’ adlı Yüksek Lisans tez çalışmasında, Gaziantep MEB’e bağlı okullarda sicil amiri konumunda olan okul müdürlerinin, uygulanmakta olan performans değerlendirme sistemine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmaya, 123 okul müdürü katılmıştır. Bu araştırmadan elde edilecek veriler ile halen uygulanmakta olan değerlendirme sürecinin eksiklerinin belirlenmesi, eğitim örgütlerinde uygulanması konusunda yöneticilerin yeterlilik ve görüşlerini ortaya konulmasına ışık tutması, eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerini, okul performans sonuçlarını ve okul yönetim sürecine ilişkin bilgileri sunması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin mevcut performans değerlendirme sürecinin geçerliliğine katılımları çok düşüktür. İlköğretim okulu müdürleri, mevcut uygulanan performans değerlendirme süreci çalışanın objektif ölçülerle değerlendirilmesine olanak tanınması yönünde, %8,9 ile ‘‘tamamen katılıyorum’’, %7,3 ile ‘‘çoğunlukla katılıyorum’’, %29,3 ile ‘‘bazen katılıyorum’’, 33,3 ile ‘‘nadiren katılıyorum’’, 21,1 ile ‘‘hiç katılmıyorum’’ şeklinde görüş belirtmektedirler. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde, çalışanların objektif ölçülerle değerlendirilebileceğine yönelik görüşleri olumsuzdur. Uygulanmakta olan performans değerlendirme sürecinin kişinin potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkmasında katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte mevcut performans değerlendirme sürecinin yeterli ölçüleri kapsadığı yönünde görüş belirtilmiş ve sürecin ölçülerinin değerlendirilmesinin kişilik özelliklerine değil, işe ilişkin davranışlarını ölçü aldığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Cihantimur' un (2006) yaptığı ‘‘Anadolu Liseleri ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları’’ adlı Yüksek Lisans Tez çalışmasında, çoklu veri kaynakları yoluyla öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik öğretmen algılarının belirlenmesini amaçladığı bu çalışmaya, 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bulunan toplam 254 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Araştırmanın bazı sonuçlarına göre; öğretmenlerin çoklu veri kaynakları yoluyla performanslarının değerlendirilmesine yönelik algıları olumlu ve genelde ‘‘katılıyorum’’ aralığındadır. Öğretmenlerin performans kriterlerine ilişkin algılarında; cinsiyet, kendi alanı ile ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama, medeni durum, yaş, kıdem, bitirilen okul ve okul türü değişkenlerine göre, anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Diğer yandan ‘‘performans değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitime katılıp katılmama’’ değişkenine göre veli, zümre öğretmeni ve yönetici boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Benzer biçimde, ‘‘performans değerlendirme ile ilgili kitap okuyup okumama’’ değişkenine göre, öğrenci, veli ve yönetici boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Üzmez (2006) tarafından yapılan ‘‘İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Performans Değerlendirme Süreci: Sicil Raporu Düzenlemesine İlişkin Sorunlar ve Beklentiler’’ adlı Yüksek Lisans Tez çalışmasında, alanyazına dayalı olarak örgütsel etkililik açısından performans değerlendirmenin taşıdığı önemi, performans değerlendirme sürecini ve yaşanan sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun yanında, Türk eğitim sisteminde performans değerlendirme sürecine genel bir bakış getirmeyi, Türk eğitim sisteminde sicil verme uygulamalarında karşılaşılan zorlukları, görülen aksaklıkları ortaya koymayı, okul müdürlerinin sicil raporu düzenlemedeki etkililiklerini ve bu konudaki beklentilerini, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak elde etmek ve ulaşılan bulgular eşliğinde daha etkili sicil raporu verme yönünde öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2005-2006

eğitim ğretim yılında, Elazığ ili merkezinde, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 20 yönetici ve 282 ğretmen katılmıştır. Araştırmanın bazı sonuçlarına göre, “Sicil formundaki değerlendirme soruları nesnellikten uzak olup, öznel unsurlar içermektedir” (Md.1) ifadesi sadece okul türü değerkeninde denekler arasında anlamlı fark oluşturmuştur. İlköğretim kurumlarında görev yapan ğretmen ve yöneticiler bu ifadeyi “ara sıra” düzeyinde desteklemişlerdir.

“Okuldaki rgt ikliminin yarattığı baskı ile okul müdürü tüm öğretmenleri sicil raporunda başarılı göstermek zorunda kalmaktadır” (Md.2) ve “Sicil raporunda yüksek notla değerlendirilmek için okul müdürüyle iyi ilişkiler kurmak yeterlidir” (Md.3) ifadelerinde ise branş değerkeni hariç tüm değerkenlerde anlamlı fark oluşmuştur. Buna göre her iki ifadeyi de kadın denekler, bekâr denekler, ğretmen denekler ve ilköğretim okullarında görev yapan ğretmen ve yöneticilerden oluşan denekler “ara sıra” düzeyinde, hizmet yılı 15- 26 yıl arası olan denekler ise “oğu zaman” düzeyinde diğer deneklerle anlamlı fark yaratacak şekilde desteklemişlerdir. Bu gruplar sicil değerlendirmesinin etkin olmadığını, formaliteden ibaret olduğunu düşünmektedirler.

“ğretmenlere sicil değerlendirmedeki başarılarına göre ödeme yapılmalıdır” (Md.7) ifadesi diğer deneklerle anlamlı fark yaratacak şekilde ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitimciler, öğretmenler ve branş öğretmenleri denekler tarafından “ara sıra” düzeyinde desteklenmektedir. Denek grupları olumlu sicil değerlendirmesinin eğitimciye maddi fayda sağlaması gerektiğini düşünmektedirler

Okul müdürü okulda istenmeyen müdür durumuna düşmemek için, genellikle herkesi yüksek düzeyde başarılı göstermektedir.(Md.15) ifadesinde ise hizmet yılı değerkeni hariç tüm değerkenlerde anlamlı fark oluşmuştur. Bu ifadeyi kadın ve bekâr, 140 ğretmen, sınıf ğretmeni ve ilköğretim kurumlarında görev yapan eğitimci denekler tarafından “ara sıra” düzeyinde yanıtlanmıştır. İfade birçok denek grubunda anlamlı fark yaratacak şekilde

desteklenmiş olup deneklerin sicil değerlendirmesini gereksiz bulduğunu ve okul müdürlerinin değerlendirmeyi doğru yapmadığına dair bir inanç taşıdıklarını göstermektedir.

Kaya (1998) tarafından yapılan “İlköğretim Kurumlarında Sicille Değerlendirme Ankara İli Örneği” konulu araştırmasında; sicil raporunda yer alan maddelerin gerekliliğinin ve objektif ölçülebilirliğinin uygun olmadığı, değerlendirilenlerin eksikliklerini gidermeleri ve hukuka uygunluk açısından sicil raporu sonuçları değerlendirilenlere açıklanması gerektiği ve sicil raporlarında yönetici ve öğretmenlerin öğretim yöntemleri, araştırma ve uygulama yeteneklerini ölçen maddelerin olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Alay (2006) tarafından yapılan “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışması, o dönemde MEB’e bağlı ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında uygulanmıştır. Araştırmacı, klasik performans değerlendirme ve uygulama çalışmaları sürdürülen okullarda, Okulda Performans Yönetimi Modeli (çoklu veri sistemi ile performans değerlendirme) sistemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmaya Adana ili Seyhan ilçesinde 6 ilköğretim ve 6 ortaöğretimde görev yapan 28 müdür yardımcısı ve 400 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlarına göre, öğretmen ve müdür yardımcıları halen kullanılmakta olan “klasik performans değerlendirme” sistemini yetersiz bulurken, uygulama çalışmaları sürdürülmekte olan “çoklu veri sistemi ile performans değerlendirme” sisteminin “veli değerlendirme” boyutunun kullanılmaması koşulu ile daha iyi sonuç vereceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, müfettişlerin kısa bir sürede objektif olarak öğretmen performansını değerlendiremeyeceği görüşündedirler. Aynı zamanda okul müdürlerinin performans değerlendirirken genelde yüksek puan vermeyeceği görüşündedirler.

Tamam (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Performans Değerlendirmeye İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı

yüksek lisans tez çalışmasında, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) kapsamında ilköğretim okullarında uygulanmakta olan performans değerlendirmeye ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde görev yapan 366 öğretmen, 37 yönetici olmak üzere toplam 403 kişi bu çalışmaya katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlara göre, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, performans değerlendirmenin çalışan boyutunda yer alan çalışanların performans değerlendirme uygulamalarından elde etmeyi düşündükleri kişisel beklentiler ve bireysel kazançlara ilişkin önermelere katılımları genelde yüksek olmuştur. Bu boyutta yer alan önermelerden bazılarının katılımları okul türüne, cinsiyete, çalışma yılına, hizmet içi eğitime katılım durumuna ve çalışılan branşa göre farklılık göstermiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, performans değerlendirmenin ekip boyutunda yer alan, performans değerlendirmenin okul iklimine, çalışma şartlarına etkisine ilişkin önermelere katılımları genelde yüksek olmuştur. Bu boyutta bulunan sadece bir önermede çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, performans değerlendirmenin örgüt boyutunda yer alan, performans değerlendirme sisteminin ve bu sistemin milli eğitim örgütündeki etkilerine ilişkin önermelere katılımları cinsiyet, branş, çalışma yılı ve okuldaki görev durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Süzen (2007) tarafından yapılan ‘‘İnsan Kaynakları Yönetim Süreçleri Çerçevesinde Öğretmen Değerlendirmesinde Performans Değerlendirme: Özel Bir İlköğretim Okulundaki Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri’’ adlı yüksek lisans tez çalışmasında, özel bir ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen değerlendirilmesinde performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın uygulaması, 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili MATFKB Özel Gelişim İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, okulun ilköğretim bölümünde görev

yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgulara göre:

- Öğretmenlerin biri dışında tümü öğretmen değerlendirmesinde performans değerlendirme sisteminden yararlanılmasını gerektiği yönünde görüş belirtmiştir.
- Öğretmenlerin, kendi performansının değerlendirilmesinde performans değerlendirmeden yararlanılmasına ilişkin 11 öğretmen olumlu görüş belirtirken; 1 öğretmen bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir.
- Öğretmenler, öğretmen performansını değerlendirme sürecine birden farklı kişi ve kurumun katılması yönünde görüş açıklamışlardır.
- Öğretmenlerin tümü okul yönetiminin performans değerlendirme sürecine katılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir.

Özdoğan (2009) tarafından yapılan, "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirilmesi Konusundaki Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, MEB'e bağlı ilköğretim okulu yöneticilerinin performanslarının değerlendirmesinin, kim ya da kimler tarafından yapılmasının uygun olacağı konusunda yöneticilerle öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve ilköğretim okulu yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin neler olacağına ilişkin tavsiyelerde bulunmayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Pendik ilçesinde görev yapan 31 ilköğretim okulu yöneticisi ve 229 öğretmen olmak üzere toplam 260 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmanın bazı sonuçlarına göre; performans değerlendirmenin kim veya kimler tarafından yapılacağı konusunda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Cinsiyet, yaş, kıdem, branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin katılımcıların görüşlerinin görev, cinsiyet, yaş, kıdem, branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler öğrencilerle etkili iletişim kurması ölçütünün eğitim yöneticilerinin performans değerlendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler çalışanları eğitim ve öğretime ilişkin yenilikleri uygulaması için teşvik etmesi ölçütünün eğitim yöneticilerinin performans değerlendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler alanıyla ilgili teknolojik yenilikleri kullanması(bilgisayar vb) ölçütünün eğitim yöneticilerinin performans değerlendirilmesinde kesinlikle dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler öğretime yönelik uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin çözümler geliştirmesi ölçütünün eğitim yöneticilerinin performans değerlendirilmesinde kesinlikle dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler çalışanları motive etmesi ve desteklemesi ölçütünün eğitim yöneticilerinin performans değerlendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler Türkçeyi açık ve anlaşılır kullanması ölçütünün eğitim yöneticilerinin performans değerlendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çolak (2007) tarafından yapılan “Orta Öğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi” adlı araştırmada, ortaöğretim okullarında, öğretmen performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ile bu görüşlerin branş, kıdem, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre ve her okul türünde branş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre nasıl farklılaştığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karşılaştırma türünden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada “Öğretmen / Yönetici Performans Yönetimi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın bazı bulgularına göre;

Öğretmenler ”öğretmen performans yönetim süreçlerinden “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” sürecinin orta öğretim okullarında uygulanmasına katılırken diğer süreçlerin uygulanmasına tamamen katılmaktadır. Yöneticiler ise öğretmen performans yönetim süreçlerinin tamamına tamamen katılmaktadırlar. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet, branş ve okul türüne göre anlamlı bir fark yokken kıdemlerine göre bazı süreçlerde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Meslek liselerinde çalışan kadın-erkek, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri ve kadın-erkek yöneticilerin “öğretmen performans yönetim süreçlerine” ilişkin görüşleri arasında manidar bir fark olmadığı, kıdem grupları arasında ise bazı süreçlerde manidar bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Mesleki olmayan liselerde öğretmenlerin görüşleri cinsiyet ve branş ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermezken yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir

Soysal (2006) tarafından yapılan “Yönetim Bilgi Sistemlerinin Okul Yöneticilerinin Performansları Üzerindeki Etkileri” adlı araştırmada, yönetim bilgi sistemlerinin okul yöneticilerinin performansları üzerindeki etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yönetim Bilgi Sistemlerinin Okul Yöneticilerinin Performansları Üzerindeki Etkilerinin Tespit Araştırması Anket Formu” ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda yönetim bilgi sistemlerinin kullanımı ve yöneticilerin performansları okul türlerine göre karşılaştırıldığında, yönetim bilgi sistemlerinin kullanımı ve yöneticilerin performanslarının okul türlerine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin performansları açısından okulları karşılaştırıldığında ise, okul yöneticileri arasında performansları en yüksek olanların okul türü Özel Lise olduğu, bunu sırasıyla Özel Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Süper Liseler ve Genel Liselerin izlediği görülmüştür. Yine Genel Liselerde okul yöneticilerinin performansları da tüm okullara göre en düşük düzeyde çıkmıştır.

Alparslan (2015) tarafından yapılan “Yönetici ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ” adlı araştırmada, performans değerlendirilmesine ilişkin olarak öğretmen ve yönetici görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Veriler sunulurken çoğunlukla frekansları belirtilerek katılımcıların görüşleri detaylı olarak verilmiştir. Sonuç olarak, daha önce uygulanmakta olan sicil notu sisteminin birçok olumsuz yanının bulunduğu ve yürürlükten kaldırılmasının isabetli olduğu ancak yerine yeni bir sistem kurulmamasının öğretmenlerde performans düşüklüğüne sebep olduğu, çalışmayı teşvik edecek bir sistem olmadığından kendilerini geliştirme ve başarı gösterme çabası içinde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple çoklu kanallardan ölçümün yapılabileceği objektifliği sağlayabilecek ve öğretmenlerin performans göstergesi olarak kabul ettiği etkenleri ölçecek yeni bir performans değerlendirme sisteminin kurulması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleriyle tespit edilmiş olan, performansı etkileyen etkenler üzerinde çalışmalar yapılarak bu etkenleri olumlu yönde değiştirecek tedbirler alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özmercan, (2016) tarafından yapılan “Performans Değerlendirme Sistemleri ve Sürdürülebilir Performans: Milli Eğitimde Bir Uygulama” adlı araştırmada, ortaokullarda derslere giren öğretmenlerin mevcut performans değerlendirmesine ilişkin görüş ve önerilerini belirleyerek, etkin bir performans değerlendirme yapılıp yapılmadığını test etmektedir. Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Ankette performans değerlendirmesiyle ilgili 22 soru ve anketörlerin demografik özellikleri hakkında sorular yer almaktadır. Araştırmanın bazı sonuçlarına göre:

- Performans değerlendirme ile ilgili çalışanlara eğitimlerin verilmesi yaş gruplarına göre farklı algılanmaktadır. Çalışma hayatının ilk yıllarında olan çalışanlar ile belli bir

tecrübe kazanmış çalışanlar arasında farklılık vardır genç yaştaki çalışanların performans değerlendirme konusundaki algısı daha yüksektir.

- Yapılan değerlendirme aşamasında değerlendiren ile değerlendirilen arasında bilgi alışverişi ile yaş grupları arasındaki fark vardır. Bu fark 28-33 ile 46 ve yukarısı yaş grupları ve de 34-39 ile 46 ve yukarısı yaş grupları arasında bulunmaktadır. Bu demektir ki mesleğe yeni başlayan yaş gruplarından ziyade tecrübeli çalışanlar arasında fark bulunmaktadır
- Anketimizde yer alan katılımcılarımız, performanslarını değerlendirenler konusunda 28-33 ile 46 ve yukarısı yaş gruplarımız farklı düşünmektedir. Bu sorumuzun anlamlılık değeri $p=0,036$ olduğundan dolayı $p=0,05$ den küçüktür ve anlamlı fark vardır.
- Yapmış olduğumuz çalışmada çalışanların performans değerlendirme algısı ile yaş gruplarımız aynı düşünmektedir. Belli bir yaş grubunda yoğunlaşma olmamıştır. Katılımcılarımızın cevaplamış oldukları anket soruları ile cinsiyet arasında fark yoktur. Erkekler ile kadınlar anket sorularımız konusunda aynı düşünmektedirler.

MEB- EARGED (2006) tarafından yapılan “Okullarda Performans Yönetimi Modeli” adlı araştırmada performans yönetimi çok yönlü olarak ele alınmış ve okullarda performans değerlendirme sürecinin gelişimi incelenmiştir. MEB-EARGED tarafından yürütülen öğrenci merkezli eğitim çalışmaları ve Talim Terbiye Kurulu’nun program yenileme çalışmaları da dikkate alınarak öğretmen, okul yöneticisi ve kurum için yeterlikler ve performans göstergeleri yeniden tanımlanmıştır. Öğretmen, okul yöneticisi ve kurum performans değerlendirme süreci ve performans değerlendirmede kullanılacak ölçme araçları yeniden tasarlanmıştır. Bu araştırmanın bazı sonuçlarına göre:

- Eğitimde teftiş sürecine ilişkin politika değişiklikleri yapılarak performans yönetimi yaklaşımının benimsenmesi,

- Değerlendirme sürecinin tamamen açık ve şeffaf olmasının, değerlendirme yapan grupların tarafsızlığını olumsuz etkilediği belirtilmiş ve bu nedenle sürecin kısmen kapalı hale getirilmesi,
- Performans değerlendirme sürecinde yer alan grupların (öğrenci, veli, öğretmen) objektifliğini sağlamak için, bu grupların Model hakkında (amacı, yöntemi) detaylı bilgilendirilmeleri,
- Bakanlık tarafından yürütülen plânlı okul gelişim modeli, toplam kalite yönetimi, öğrenci merkezli eğitim, okulda performans yönetimi, öğretmen kariyer basamakları vb. çalışmalar bir bütün olarak tasarlanması,
- Öğretmen değerlendirmesinde müfettiş rollerinin azaltılması karşın, yönetici rollerinin artırılması,
- Okulda performans yönetimi çalışmasında aktif olarak rol alan okul yöneticilerini yetiştirme programları düzenlenirken, çalışmada tanımlanan “okul yöneticisinin yeterlikleri”nin de dikkate alınması,
- Performans değerlendirme uygulamasının okulda kurulacak bir komisyonca yürütülmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir.

Çavuş (2010) tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Çoklu Değişkenlere Göre Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler ile bu kurumlarda okuyan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesindeki resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 87 okul yöneticisi, 1707 öğretmen, 30 839 öğrenci ve 30 839 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın

örneklemini, 41 okul yöneticisi, 206 öğretmen, 279 öğrenci ve 231 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bazı sonuçlarına göre:

- Öğretmenler ve yöneticiler çoklu veri kaynaklı performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin performansını öğrencilerin değerlendirmesi görüşünü desteklerken, velilerin ve meslektaşlarının değerlendirmesi görüşünü desteklemedikleri,
- Öğretmenler çoklu veri kaynaklı performans değerlendirme sürecinde yöneticilerin performansını öğrenciler, veliler ve öğretmenlerin değerlendirmesi görüşünü desteklediği, yöneticilerin ise kendilerinin performansını öğretmenlerin değerlendirmesi görüşünü desteklerken, öğrencilerin ve velilerin değerlendirmesi görüşünü desteklemediği,
- Öğrencilerin, öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin performansının değerlendirilmesinde aktif olarak rol almak istediği; velilerin ise hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin performansını değerlendirme konusunda istekli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Argon (2010) tarafından yapılan ‘Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Değerlendirmelerine Yönelik Nitel Bir Çalışma’ adlı çalışmasında, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından değerlendirmelerine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma ile ilgili veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur. Bu araştırmanın bazı sonuçlarına göre:

- Görüş bildiren erkek ve bayan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından değerlendirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir
- Okul müdürleri değerlendirme konusunda yeterli görülmemektedir.
- Öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmen performansını değerlendirirken, öğretmenlerin sınıf içi performansını, okul içi davranışlarını ve ilişkilerini ve öğrenci başarılarını kriter olarak göz önünde bulundurduğunu ifade etmişlerdir.

- Öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin değerlendirmeyi etkin ve objektif yapamadığını belirtmişlerdir.

Falak (2017) tarafından yapılan “2016 yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Değerlendirmesi ” adlı yüksek lisan tezinde, öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ile Merkezefendi ilçelerinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 6681 öğretmen ve 575 yönetici oluşturmuştur. Bu araştırmanın bazı sonuçlarına göre:

- Öğretmen görüşlerinden öğretmen performans değerlendirme sisteminin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olmadığı,
- Performans değerlendirmesi yapılırken okulun çevre koşulları, branş farklılıkları, kurum tipleri, öğrenci-öğretmen sayısı değişkenlerine dikkat edilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

2.12. Performans Değerlendirme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bas Collins (2004) tarafından yapılan ”Teacher Performance Evaluation: A Stressful Experience From A Private Secondary School” adlı çalışma, özel bir orta öğretim okulunda yürütülen merkezi ve okul temelli denetimin yönlerini inceliyor. Bu araştırmanın yöntemi olarak, niteliksel veri toplama tekniklerinden; mülakat, kritik olay ve ilgili belge incelemesi kullanılmıştır. Araştırmaya 2 yönetim kurulu üyesi, müdür, 6 başkan yardımcısı, 6 bölüm başkanı 30 öğretmen ve 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bazı sonuçlarına göre:

- Öğretmenler, müfettişlerin mevcut öğretim uygulamaları ve yöntemleri hakkında çok az bilgi sahibi olduklarını ve evrensel olarak kabul edilmiş denetim usullerini yerine getirmediklerini belirtmişlerdir.
- Teftiş süreci bakımından değerlendirildiğinde, MEB teftişinin niteliği ile ilgili olarak,

süreç biçimlendirici olmaktan ziyade, özet ve önyargılı olarak değerlendirilmiştir.

- Öğretmenler, müfettişlerin kendi politik tercihlerine göre değerlendirme yaptıklarını iddia etmelerine rağmen müfettişlerin siyasi veya dini bağlarla önyargısal olmamaları ve değerlendirmenin yalnızca öğretmen performansına göre yapılması gerektiğini ifade ettiler.
- Öğretmenler, okulun açık bir yazılı öğretmen değerlendirme politikasına sahip olmadığını vurgulamışlardır.
- Öğretmenler, kimin değerlendirileceği, neyin değerlendirileceği ve değerlendirme sırasında hangi araçların kullanılacağı konusunda 'standart kriter' olmadığı ifade etmişlerdir.
- Bütün öğretmenler, sınıf performans gözleminin gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası aşamalara uymadığını belirtmiştir.
- Öğretmenler, değerlendirme sisteminde pasif katılımcılar olduklarından şikâyet etmişlerdir.
- Genel olarak öğretmenlerin geribildirim algılamaları müdür 'öğretmen performansından memnun kalırsa hiçbir geribildirim sunulmaz' şeklindedir.
- Genel olarak, yazılı geribildirim olmadığını, ancak yalnızca sözlü geribildirim biçiminin var olduğunu ortaya koymaktadır.
- Öğretmenler değerlendirme sürecindeki öğrenci katılımını kabul ettiklerini fakat, öğrencilerin olgunluk düzeyinin objektif değerlendirmeye izin vermediğini ve bu durumun kendilerini kaygılandırıldığını ifade etmişlerdir.
- Çoğu öğretmen, MEB denetiminin, öğretim ve öğrenme içeriği üzerinde, çok az etkisi olduğunu veya hiç etkisi olmadığını iddia etmektedirler.
- Öğrenciler, danışmalar olmadan ziyaretlerin ne zaman yapılacağını başkanın belirlediğini ve gözlem sırasında hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından stres

ve aşırı tepki unsuru bulunduğu bahsetmişlerdir.

- Öğretmenler, MEB denetiminin, kötü tanımlanmış yazılı kriterlere bağlı olarak "öznel" olduğuna inanıyorlar.
- Okul sistemlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi için yeterli denetimin olmadığını ve performansa dayalı denetim sisteminin ise yeterince işe yaramadığını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler öğrenci değerlendirmesinin gerekli olduğunu söylemişler ama öğrencilerin objektifliğinden duydukları endişeyi ifade etmişlerdir.
- Bu çalışmada öğretmenler yeterince geri bildirim alamadıklarını ve yönetim tarafından desteklenmediklerini ifade etmişlerdir.

Christi, Stefanie ,Sara ve Chia (2017) tarafından yapılan, “Öğretmen Değerlendirme: Eğitim Sonunda Müdürlerin Sınıf içi Gözleme Değerlendirmesi Doğru mu?” adlı araştırmalarında, güvenilir bir değerlendirme sistemi içerisinde, öğretim uygulamalarının gözlemlenmesi (observation of teaching practice) eğitiminin sonuçlandırılmasında, okul müdürlerinin doğruluğunu araştırarak, bu alandaki daha fazla araştırmaya cevap vermeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma eyalet çapında zengin bir veri tabanına dayanmaktadır. Çalışmaya 2015 yılında 1 ile 5 yıl arasında bir deneyime sahip,1324 okul müdürü katılmış ve veriler, 10 dakikalık dört adet sınıf gözleminin video tabanlı bir sınavından alınmış ve bu videolar, konu alanı ve öğretim etkinliğini yansıtmak için seçilmiştir. Müdürler her bölümdeki öğretmenleri altı öğretim uygulaması üzerinde derecelendirmiştir. Bunlar:

- 1-Akademik dilin kullanımı
- 2-Bilişsel katılım
- 3-Eleştirel düşünce
- 4-Motivasyon
- 5-Öğretmen- Öğrenci ilişkileri

6-Biçimlendirici değerlendirme

Bu çalışma, doğru ve güvenilir bir değerlendirme sistemi için, eğitim ilkeleri bağlamında üç araştırma sorusunu ele almaktadır. Bunlar:

1-Eğitimin sonunda müdürler, derecelendirmenin doğruluğu bakımından ne kadar gerçekçidir?

2- Derecelendirme doğruluğu, öğretim uygulama bölümünü öğretme durumuna göre değişiyor mu?

3-Many- Facet Rasch modeli öğretmen değerlendirme sistemlerinde eğitimi bilgilendirmek için yararlı bir teşhis ortaya koyuyor mu?

Bu araştırmanın bazı sonuçlarına göre:

- Güvenilir bir değerlendirme sistemi içinde, yüz yüze eğitim veren, yüksek kaliteli gözlem listeleri sunan müdürler, eğitimin sonucunda, öğretim uygulamalarını gözlemlene (observation of teaching practice) konusunda yüksek bir doğruluk oranına sahip olmasına rağmen bazı müdürlerin düşük doğruluk oranına sahip olduğunu gösteren bireysel farklılıkların var olduğu ortaya çıkmıştır.
- Değerlendiricilerin yargılarındaki özellikleriyle ilgili farklılıklardan ve puanlama şemasının önyargılar ve hatalı uygulama içermesinden dolayı bazı öğretmenlerin, avantajlı veya dezavantajlı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Dodson (2015) tarafından yapılan, ‘‘Kentuckyde Devletin Yeni Öğretmen Değerlendirme Sisteminin Temel Algıları: Bir Anket Araştırması’’adlı çalışmasında, uygun öğretmen değerlendirmelerinin yapılmasının okul başarısı için önemli olduğunu kabul ederek, Kentucky’de devlette çalışan okul müdürlerinin personellerini değerlendirmek için yeni öğretmen değerlendirme sistemini, yeterlilik sınavını nasıl algıladıklarını ve sınavı nasıl geçtiklerini incelemeyi amaç edinmiştir. Kentucky genelinde yapılan araştırmaya 1100 çalışan okul müdürü katılmış ve %28’lik bir geri dönüş oranıyla 308 okul müdürüne, e- mail yoluyla

ulaşarak, anketler online olarak cevaplanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde test puanlarına verilen önemin artması ve öğretmen değerlendirmelerinin sistemin bir parçası olarak, gerçekleştirmek zorunda oldukları için okul müdürleri, işlerinden plânlanandan daha erken ayrılabilirler. Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık % 66'sı yeni değerlendirme sistemini kullanmanın, okulun öğretim programını geliştirdiğini ve % 71'den fazlası yeni araçların eski öğretmen değerlendirme araçlarından daha iyi olduğunu kabul etmişlerdir.

Ancak, katılımcıların büyük çoğunluğu (% 72), onları değerlendirmek için hazırlanan değerlendirme sisteminin uygulanması için temel hazırlık programını iyi hazırlamadıklarını söylemektedir ve yarısından fazlası (% 56) devletin eğitim birimlerinin, yeni araçların uygulanması için onlara yeterli eğitim vermediğini belirtmiştir. Bununla birlikte yaklaşık müdürlerin % 72'si devlet departmanı'nın yeni sistem kapsamında nasıl değerlendirileceği konusunda öğretmenlere yeterli eğitim vermediğini belirtmiştir.

Sonuçlar, katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 81), yeni değerlendirme aracının okul yılı boyunca gerçekleştirmesi gereken öğretmen değerlendirmelerinin sayısını arttırdığını da göstermektedir. Aynı zamanda katılımcıların çoğu yeni değerlendirme sistemi için kendilerini hazırlıksız hissettiklerini ifade etmişlerlerdir.

Otuzdan daha fazla yönetici test puanlamasını çok öznel bulduğunu ve yorumların çok fazla öznellik taşıdığını ifade etmişlerdir.

Young, Range, Hvidston & Mette (2015) tarafından yapılan, “Öğretmen Değerlendirme Reformu: Yeni Kabul Gören Öğretmen Değerlendirme Sistemlerine İlişkin Müdürlerin Düşünceleri ” adlı araştırmalarında, öğretmen değerlendirme sistemlerinin reform çabalarına ilişkin müdürlerin algılarını ve bunların öğretmenlerin performanslarını ne derecede etkilediklerini, amaçlarını ve öğretmenlerin davranış ve stratejilerini ne kadar iyi değerlendirdiklerini de anlamayı amaçlayan bir çalışmadır.

Bu çalışmanın örneklemini, batılı bir devlette, 48 eyalet ilçesinde yer alan ilkokul ortaokul, liseler ve diğer okullarda görev yapan 293 okul müdürüdür. E-mail yoluyla 293 müdüre çevrimiçi olarak anket bağlantısı gönderildi fakat iletilemediği için 30 e-mail adresine ulaşılamamıştır. Bu nedenle katılım sayısı 263'e düşmüş, bu sayının da % 29'luk cevap verme oranı ile toplamda 75 okul müdürüne ulaşılmıştır. Bu araştırmaya ait bazı bulgular:

30 müdür (% 40) McREL öğretmen değerlendirme sistemini kullandığını, 30 müdür (% 40) Danielson öğretmen değerlendirme sistemini kullandığını bildirmiş ve 15 müdürün de (% 20) ilçe tarafından oluşturulan öğretmen değerlendirme sistemlerini kullandığını bildirmiştir. Bununla birlikte, müdürlerin görüşlerine göre, öğretmen değerlendirme sistemlerinin etkililiğinin en iyi yordayıcısı olarak, Danielson sisteminin neredeyse her alanda, diğer iki sisteme göre az bir farkla daha avantajlı olduğu görülmüştür.

Müdürlerin çoğunluğu (n = 58, % 80) her yıl, öğretmenleri bir ila üç kez gözlemlemesi gerektiğini ve benzer şekilde, müdürlerin çoğunluğu (n = 44,% 60) kadrolu olmayan öğretmenleri bir ila üç kez gözlemlemesi gerektiğini ve 17 Müdür ise (% 23) her yıl dört ila altı kez kadrolu olmayan öğretmenleri gözlemlemeleri gerektiğini bildirmiştir.

Okul müdürlerinin çoğunluğu, öğretmen değerlendirme sistemlerinde; gözlem öncesi konferanslar (% 97), gözlem sonrası konferanslar (% 100), öğretmen mesleki gelişim plânı (% 93) ve düşük performanslı öğretmenler için bir iyileştirme plânı (% 88) olması gerektirdiğini bildirmiştir. Bunun aksi olarak, müdürlerden bir çoğunluk, (n = 155) öğretmen değerlendirme sistemlerinde, öğretmen gözlemleri sırasında, verilerin kodlanması için senaryo çalışma sayfası (% 69), akran incelemesi (% 82) ve öğretmen yansıtma günlüğü (% 63) içermediğini bildirmişlerdir.

Kullanılan değerlendirme sisteminden bağımsız olarak müdürler genel olarak değerlendirme sisteminin biçimlendirici, özetleyici ve örgütsel amaçlar için tasarlandığına karar vermişlerdir. Özetlemek gerekirse, müdürler bir değerlendirme sisteminin en önemli

amacının örgütsel ve toplam amaçlarla karşılaştırıldığında biçimlendirici geri bildirim sağlamak olduğuna inanmaktadır.

Bakx, Baartman ve Schilt-Mol (2013) tarafından yapılan ‘‘Kıdemli Öğretmen Yetkinliği İçin Özet Değerlendirme Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi’’ adlı araştırmanın odak noktası, orta öğretim okullarındaki kıdemli öğretmenlerin yeterliklerinin ölçülmesine yönelik bir değerlendirme programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesidir. Bu araç dört aşamalı olarak geliştirildi ve değerlendirildi. Buna göre:

1. Değerlendirme içeriğinin, kıdemli öğretmen yeterliklerinde tanımlanması,
2. Yeterliliklerin değerlendirilmesi için kriterler ve standartların belirlenmesi,
3. Değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi,
4. Değerlendirme programının bir pilot çalışma vasıtasıyla değerlendirilmesi ,

Toplamda, en az beş yıl öğretim deneyimi kazanmış 11 öğretmen ve 70 öğrenci yeni değerlendirme aracını değerlendirdi. Öğrenci gruplarına katılım zorunluymuştu, dört farklı meslektaş, her bir kıdemli öğretmeni gözlemledi. Gözlemciler ve diğer 16 öğretmen, yazılı geri bildirimde yardımcı olarak toplam 32 öğretmen yeni değerlendirme programına katıldı. Aynı şekilde yanıtlama oranı% 100'e yakındı. 170 öğrenciden 70'i de değerlendirme anketini gönüllü olarak tamamladı. Öğrenciler değerlendirme programı hakkında olumlu görüş bildirmelerine rağmen, öğretmenler değerlendirme programı hakkında şüpheli yaklaşımlarını sürdürmekteydiler.

3.Bölüm

Yöntem

Bu bölümde; Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem, Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi ve Veri Toplama Araçlarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul müdürlerinin öğretmen performanslarını değerlendirmelerine ilişkin öğretmen algılarını incelemeyi amaçlayan, betimsel bir tarama modelidir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar,2014). Betimsel yöntemlerin kullanıldığı bu modelde, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, Bursa ili Osmangazi merkez ilçesindeki, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise türündeki 224 okulda görev yapan 8742 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini ise, Osmangazi ilçesindeki MEB'e bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise türünde görev yapan, 458 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyük olması ve zaman açısından maliyet gerektirmesi nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Buna göre, değerlendirmeye katılan öğretmen sayısı, oranlı eleman örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu örnekleme yapılabilmek için, önce evren araştırma açısından önemli görülen belli bir değişkene göre, kendi içinde benzeşikliği olan alt evrenlere ya da diğer bir deyişle tabakalara ayrılır. Sonra, bu alt evrenlerden her birinden, eleman örnekleme yapılır. Her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir (Karasar, 2014).

Tablo 1

Öğretmenlerin oranlı eleman (Tabakalama) yoluyla belirlenmesi

Örnekleme girecek okul türü	Alt evrenlerdeki öğretmen sayısı	Alt evrenin Evrendeki oranı	Örnekleme girecek öğretmen sayısı
İlkokul	2295	$2295/8742= \%26$	$450 \times 0,26=117$
Ortaokul	2702	$2702/8742= \%31$	$450 \times 0,31=140$
Lise	3745	$3745/8742= \%43$	$450 \times 0,43=193$
Toplam	8742	$\%100$	450

Bu araştırmada örneklem büyüklüğünü desteklemek için Krejcie ve Morgan (1970) tarafından geliştirilen büyük kitleler için örneklem genişlikleri tablosu da dikkate alınarak, %95 güven aralığı ve %5 örneklem hata payı ile 384 kişinin evreni temsil edebildiği görülmüştür. Ancak evrenden daha fazla kişiye ulaşabilme imkanı olduğundan hedef örneklem 450 olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında toplam 30 okula 573 veri aracı dağıtılmış ve bunların 487 'si geri dönmüş ve geriye dönenlerden de 29'u hatalı veya eksik kodlama nedeniyle değerlendirmeye alınmamış, böylelikle değerlendirmeye alınan ölçek sayısı 458 olarak belirlenmiştir.

Ölçeklerin geri dönüş oranı %94,04'dür. (Ek-2)

Bu çalışmada araştırma evrenini oluşturan okul türlerinin (ilkokul, ortaokul, lise) her biri farklı öğrenim düzeylerini temsil eden bir "tabaka" olarak ele alınmıştır. Bu araştırmadaki okul sayıları ve öğretmen sayıları Osmangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi sitesinde yer alan ilçe brifing dosyasından alınmıştır (Osmangazi Milli Eğitim Müdürlüğü [MEM] 2017). Araştırmanın hangi okullarda yürütüleceğini tespit edebilmek için Osmangazi merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerin yer aldığı okul listeleri MEB'in resmi internet sitesinden alınmıştır (MEB 2017). Bu listelerde yer alan okullar arasında,

araştırmanın yürütüleceği resmi ilkokul, ortaokul ve liseler, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı, A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise “ *Performans Değerlendirme Objektif Algı Ölçeği*” yer almaktadır

3.3.1 Kişisel bilgi formu. Araştırmamızın birinci bölümü (A) olan kişisel bilgiler formunda, araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik bilgi toplamak amacıyla öğretmenlere ilişkin; meslekteki toplam çalışma süresi, öğretmenlerin okul yöneticisiyle çalışma süresi, cinsiyet, okul müdürünün cinsiyeti, öğretmenin branşı, okul müdürünün branşı, öğrenim durumu, görevli olduğu okul türü, öğretmenin performans değerlendirme notu ve değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısından oluşan toplam 10 soru yer almaktadır.

3.3.2 Okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine ilişkin objektif algı ölçeğinin geliştirilmesi.

3.2.2.1 Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Bu çalışmada öncelikli olarak, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik yapmış oldukları performans değerlendirmelerinin objektif yapılıp yapılmadığıyla ilgili, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarını ortaya koymak amacıyla, “*Performans Değerlendirme Objektif Algı Ölçeği*” geliştirilmiştir. Bu ölçek hazırlanırken, MEB'in 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında, elektronik ortamda uygulamış olduğu, öğretmen performansını değerlendirmede kullanılan ek-3 formunda yer alan 50 ifade, okul müdürünün performans değerlendirme sürecinde, nesnel veriler elde etmek amacıyla yerine getirmesi gereken rolleri gösteren 50 ifadeye dönüştürülmüştür. Daha sonra bu ifadeler, okul müdürünün performans değerlendirme sürecinde yapması gereken rolleri; analiz, gözlem, kontrol ve iletişim olmak üzere 4 faktörde toplayarak, araştırmacı tarafından 5’li

likert tipinde bir veri toplama aracı haline getirilmiştir. Maddeler oluşturulduktan sonra ifadelerin yazım ve dilbilgisi kurallarına uygunluğu bakımından iki Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuş ve yapılan öneriler doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada ise taslak ölçek formu, kapsam geçerliği için konuyla ilgili görüş ve önerilerini almak üzere bu alanda 3 uzmanının incelemesine sunulmuştur. Karasar'ın (2014) ifade ettiği üzere kapsam (içerik) geçerliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı ve ölçülmek istenen alanı yeterince temsil edip etmediği sorunu ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuş bir yöntemdir.

Bu inceleme sonucunda, ölçekte yer alan 4 ifadenin benzer olması dolayısıyla ölçekten çıkarılmıştır. Ön uygulama için 5'li likert tipi olarak yapılandırılan ölçeğin cevap seçenekleri (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Sıklıkla (5) Her zaman şeklinde düzenlenerek 46 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçek olarak tasarlanmış ve pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir (ek-3).

Ön uygulama için örneklem büyüklüğünün ne kadar olacağı konusunda alanyazında farklı görüşler hakimdir. Kline, (1994) faktörlerin güvenilirliği açısından 200 kişilik örneklem yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu sayınının 100'e kadar inebileceğini ifade etmiştir. Balcı,(2013) ön uygulama için hazırlanan taslak ölçeğin uygulanması aşamasında madde sayısının bir kaç katına ulaşmasının örneklem büyüklüğünü belirlemek için geçerli ve anlamlı olduğunu belirtmiştir. Tavşancıl (2002) ise, ön uygulamanın gerçekleştirileceği örneklem büyüklüğü, ölçekteki madde sayısının en az beş veya on katı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu bilgilerden yola çıkarak çalışmamızın örneklem büyüklüğü için madde sayısının 5 katı büyüklüğü bir sayıya ulaşmak hedeflenmiştir. Pilot uygulama için ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan 230 öğretmene anket dağıtılmış, dağıtılan anketlerden 220 tanesi geri dönmüş ve geri dönen anketlerden 6 tanesi hiç doldurulmamış 14 tanesi ise eksik

doldurulduğundan değerlendirilmeye alınmamış ve geriye kalan 200 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Pilot uygulamaya katılan 200 öğretmenin 121'i (% 60,5) kadın, 79'u (% 39,5) ise erkek öğretmendir. Öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre bakıldığında, öğretmenlerin 65'i (% 32,5) ilkokulda, 82'si (% 41) ortaokulda, 53'ü (% 26,5) ise lisede çalışmaktadır. Ön uygulama sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA) çok sık kullanılan temel bileşenler analizi (principle component analysis) tekniği kullanılmıştır.

Büyüköztürk'e göre (2013) temel bileşenler analizi, değişkenlerin azaltılmasında ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, görel olarak da yorumlanması kolay olan çok değişkenli bir istatistiktir.

Kline göre, (Akt, Büyüköztürk. 2013) AFA önemli değişkenleri ortaya koyarak çalışmalarını basitleştiren ve kolaylaştıran bir tekniktir. Bu açıdan ölçeğimizdeki verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için, Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küreselli (Sphericity) testine bakılır ve KMO'nun 0,60'dan yüksek çıkması beklenir. Buna göre yapmış olduğumuz ilk ve son analiz sonuçlarına göre, KMO testi aşağıdaki tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2

KMO and Bartlett's Test sonuçları

		Döndürme öncesi ilk analiz	Döndürme sonrası son analiz
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,961	,960
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9270,442	7479,227
	df	1035	666
	Sig.	,000	,000

Tablo 2'yi incelediğimizde ölçeğimizin son analiz sonucuna göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,960 olarak belirlenmiş ve Bartlett testi sonucu istatistiksel bakımdan anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(666)= 7479,227$; $p<0.01$). Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör yükleri maddelerin ilgili faktörle korelasyonunu gösterir, bu bakımdan ölçek geliştirme sürecinde maddelerin hangi faktör altında yer aldığını belirlemede bu değerler dikkate alınır. Herhangi bir faktör altında yeterince yüksek faktör yüküne sahip maddelerin benzer yapıyı ölçtüğü sonucu çıkarılır (Erkuş,2012,s.283).

Büyüköztürk'e göre,(2013) faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında ise genel olarak şu ölçütler dikkate alınmaktadır:

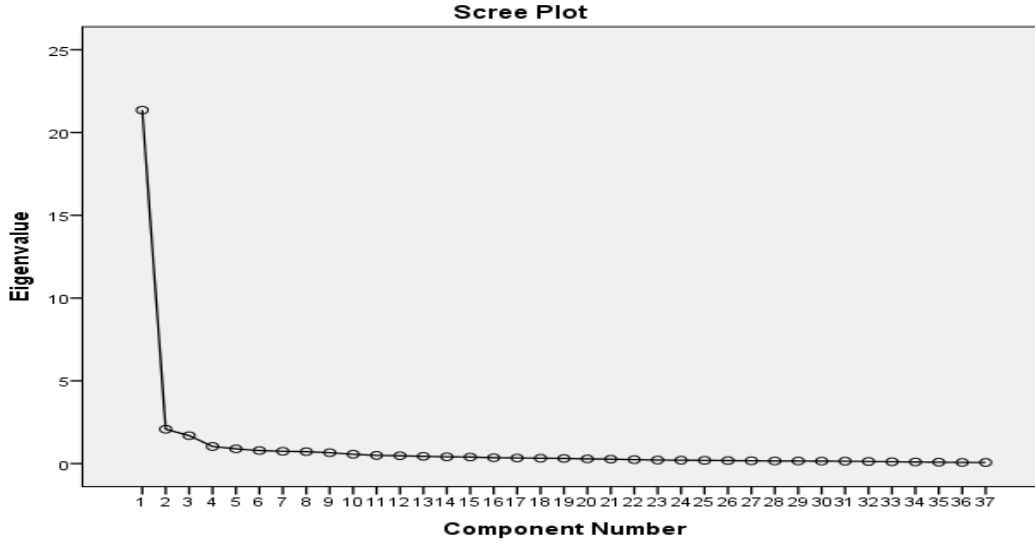
- 1) Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebilir.
- 2) Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanır.
- 3) Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1.00'a yakın ya da 0.66'nın üzerinde olması iyi bir çözümdür. Ancak uygulamada bunu karşılamak genellikle zordur.

Alanyazın incelendiğinde, taslak ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ve üzeri olan değerler bu çalışmamızda ölçüt olarak kabul edilmiştir. Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak yapılan ilk faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör ortaya çıkmıştır. Bu beş faktörün açıkladığı toplam varyans değeri % 69,635'dir. Ancak 4. ve 5. faktörlerde yer alan maddelerin sayısı ve bu faktörlerdeki madde yük değerleri, diğer faktörlere göre daha küçük olduğu için, tekrarlı olarak yapılan analizler sonucunda önce

5. faktör sonra 4. faktör ölçekten çıkarılmıştır. Bu durum öz değer ölçütüne göre çizilen çizgi grafiğinde daha açık görülmektedir

Grafik 1

Öz Değerlere Göre Faktör sayısı (Scree Plot)



Öz değer ölçütüne göre faktör sayısını gösteren grafik 1 incelendiğinde, ölçüğe ilişkin analizde, önemli faktör sayısı 1. faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum aslında ölçüğün genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Bunun yanında grafikte 2. ve 3.faktörden sonra da az olmakla beraber ivmeli bir düşüş gözlenmekte olup 4. ve sonraki faktörler genel olarak yatay bir eksende olup önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir.

Tablo 3

Ölçeğin Faktör Analizi(Döndürülmüş temel Bileşenler Analizi) ve Madde Analizi

Sonuçları (n=200)

Madde no	Faktör Ortak	Faktör-1	Döndürme Sonrası Yük Değerleri		
	Varyansı	Yük değeri	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
Gözlem27	776	813	786		
Gözlem32	784	825	766		
Gözlem28	771	815	762		

Gözlem23	809	864	750
Gözlem24	776	836	750
Gözlem22	765	830	746
Gözlem34	804	858	741
Gözlem26	772	837	735
Gözlem33	767	823	730
Gözlem 36	744	835	682
Gözlem 35	714	820	679
Gözlem 21	681	794	674
Gözlem 25	685	815	634
Gözlem 29	620	766	614
Gözlem 31	320	453	517
Kontrol 6	608	637	717
Kontrol 5	735	778	711
Kontrol 4	634	688	702
Kontrol 2	562	614	692
Kontrol 3	635	710	686
Kontrol 7	436	488	633
Kontrol 1	494	605	622
Kontrol 16	607	735	613
Kontrol 8	662	780	605
Kontrol 9	637	766	592
Kontrol 18	650	774	590
Kontrol 15	639	777	574
Kontrol 10	407	547	565
İletişim43	738	726	778
İletişim39	702	710	756
İletişim42	768	797	737
İletişim38	720	757	732
İletişim45	808	840	717
İletişim41	688	750	702
İletişim37	680	739	698
İletişim44	762	827	677
İletişim46	758	840	646

Yapılan faktör analizi ve varimax dik eksen döndürmesi sonucunda, Tablo 3’de görüldüğü gibi analize alınan ‘Performans Değerlendirme Objektif Algı Ölçeği’ne (PDOAÖ) ait madde yük değerleri incelendiğinde; gözlem boyutunun on beş maddeden (27, 32, 28, 23, 24, 22, 34, 26, 33, 36, 35, 21, 25, 29, 31) oluştuğu, kontrol boyutunun on üç maddeden (6, 5, 4, 2, 3, 7, 1, 16, 8, 9, 18, 15, 10) oluştuğu ve iletişim boyutunun dokuz maddeden (43, 39, 42, 38, 45, 41, 37, 44, 46) oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin maddelerin faktör yük değerlerine bakıldığında, birinci faktörde yer alan maddeler 0.517-0.786 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri,0.565-0.717 arasında ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri,0.644-0.778 arasında değişmektedir.

Tablo 4

Döndürme sonrasında ölçekten çıkartılan maddeler

Çıkarılan maddeler	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
M 11 Değerlendirici, çocuk ve insan haklarını gözetip gözetmediğimi dikkate alır.	,580	,484	
M 12 Değerlendirici, öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alıp almadığımı kontrol eder.	,557	,502	
M 13 Değerlendirici, öğrenme ortamlarını hedef kazanımların özelliklerine göre düzenleyip düzenlemediğimi kontrol eder.	,645	,560	
M 14 Değerlendirici, öğrenme ortamlarını farklı duyulara hitap edecek biçimde düzenleyip düzenlemediğimi kontrol eder.	,654	,590	
M 17 Değerlendirici, eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapıp yapmadığımı kontrol eder.	,462	,516	
M 19 Değerlendirici, eğitim öğretimde kalitenin artırılması konusunda paydaşlarımla işbirliği yapıp yapmadığımı kontrol eder.	,461	,527	

M 20 Değerlendirici, plânları ihtiyaca göre güncelleyip güncellemediğimi kontrol eder.	,234	,324	,226
M 30 Değerlendirici, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini belirleyip belirlemediğimi gözlemler.	,409	,263	,109
M 40 Değerlendirici, veliyle etkili iletişim kurup kurmadığımı dikkate alır.	,212	,042	,290

Ölçekte yer alan 20,30 ve 40. maddeler faktör yük değeri 0.45'den küçük olduğu için ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Taslak ölçekteki 11, 12, 13,14, 17 ve 19. maddeler ise, birden fazla faktörde görece olarak yüksek yük değerine sahip olması ve yüksek iki yük değeri arasındaki farkın 0.10'dan az olması nedeniyle binişik madde olarak tanımlanmış ve ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Bu işlemler yapılırken her bir madde çıkartıldıktan sonra, faktör analizinde döndürme işlemi tekrar edilmiştir. Taslak ölçek geliştirme çalışmasında yapılan analizler sonucunda toplam 9 madde ölçekten çıkarılmış geriye 37 maddeden oluşan 3 faktörlü Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Objektif Algı Ölçeği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmamızda okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde yerine getirmesi gereken gözlem, kontrol ve iletişime ilişkin rolleri, objektifliği açıklayan temel yordayıcılar olarak ele alınmıştır.

Tablo 5

Ölçeğin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Cronbach's Alpha Katsayıları

Faktör	Özdeğerler (Eigenvalues)	Açıkladığı Varyans(%)	Cronbach'sAlpha
Gözlem	10,070	27,216	958
Kontrol	7,613	20,575	938
İletişim	7,437	20,099	954
Toplam	25,120	% 67,891	976

Tablo 5 incelendiğinde, PDOAÖ'ye ait 37 maddenin öz değeri 1.0'dan büyük olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu 3 faktörün ölçüğe ilişkin açıkladığı toplam varyans % 67,891'dir. Her bir faktör ele alındığında, birinci faktör olan gözlem faktörünün öz değeri 10,070 ve açıkladığı varyans değeri %27,216'dır. İkinci faktörün öz değeri 7,613 ve açıkladığı varyans değeri % 20,575'tir. Üçüncü faktörün öz değeri 7,437 ve açıkladığı varyans değeri % 20,099'dur.

Ölçek güvenilirliğinin test edilmesi için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olması test puanlarının güvenilirliği için büyük oranda yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Tablo 5'i incelediğimizde birinci faktöre ilişkin Cronbach Alpha değeri 958, ikinci faktör Cronbach Alpha değeri 938, üçüncü faktör Cronbach Alpha değeri 954 ve ölçüğün genel olarak Cronbach Alpha değerinin 976 olduğu belirlenmiştir

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliği ise madde-toplam puan korelasyonları ile kontrol edilmiştir. Büyüköztürk (2013) madde toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanını arasındaki ilişkiyi açıkladığını ve genel olarak, madde toplam korelasyonunun pozitif ve ,030' dan büyük olmasının, maddeleri iyi derecede ayırt ettiği ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edileceğini ifade etmiştir. Madde analizi kapsamında ölçüğün iç tutarlılığının belirlenmesinde bir diğer yöntem ise, testin toplam puanlarına göre oluşturulan %27'lik alt ve üst gruplarının ortalamaları arasındaki farkın ilişkisiz t- testi kullanılarak değerlendirilmesidir Ölçüğe ait madde –toplam korelasyonları ve %27'lik alt ve üst gruplarının ortalamaları arasındaki farkın ilişkisiz t- testi sonuçları tablo 'de gösterilmiştir

Tablo 6

Madde Toplam Korelasyonları ile alt%27 ve üst %27'lik grupların madde puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Madde No	Madde- Toplam Korelasyonu	t-testi Alt %27-Üst %27
Gözlem27	,845	-17,612
Gözlem32	,851	-18,758
Gözlem28	,848	-17,340
Gözlem23	,868	-18,102
Gözlem24	,849	-20,089
Gözlem22	,838	-15,050
Gözlem34	,866	-20,611
Gözlem26	,851	-17,963
Gözlem33	,836	-19,328
Gözlem 36	,830	-18,658
Gözlem 35	,818	-18,101
Gözlem 21	,782	-16,072
Gözlem 25	,790	-15,257
Gözlem 29	,753	-13,993
Gözlem 31	,460	-6,144
Kontrol 6	,696	-10,125
Kontrol 5	,811	-16,815
Kontrol 4	,731	-11,529
Kontrol 2	,680	-8,440
Kontrol 3	,749	-12,578
Kontrol 7	,553	-6,758
Kontrol 1	,639	-9,640
Kontrol 16	,754	-11,909
Kontrol 8	,769	-15,149
Kontrol 9	,756	-13,029
Kontrol 18	,761	-14,309
Kontrol 15	,757	-14,886
Kontrol 10	,572	-8,579
İletişim43	,806	-12,081
İletişim39	,769	-11,381
İletişim42	,844	-14,957
İletişim38	,803	-13,787

İletişim45	,875	-16,782
İletişim41	,785	-11,858
İletişim37	,773	-11,239
İletişim44	,838	-16,647
İletişim46	,835	-18,823

Tablo 6’da görüldüğü gibi Madde-toplam korelasyonları incelendiğinde maddelerin tümünün değerlerinin 0,45’ten yüksek olduğu saptanmış ve faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ‘,460 ile ,875’ arasında değişmektedir. Aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre tüm maddelerin %27’lik alt ve üst grupların madde ortalamaları arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin 6,144 ($p<0.01$) 20,611 ($p<0.01$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik yapılan tüm işlemler sonucunda 37 maddeden oluşan 3 boyutlu, 5’li, likert tipi Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Rollerine İlişkin Objektif Algı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu doğrultuda ölçek maddelerinin cevap seçenekleri "(1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Sıklıkla (5) Her zaman ‘’ arasında derecelendirilmiştir. (Ek-4)

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş, ölçme aracının uygunluğuyla ilgili araştırma izni alınmıştır. Daha sonra araştırma verilerinin, örnekleme belirlenen Bursa ilinin merkez ilçesi olan Osmangazi’deki ilkokul, ortaokul ve liselerde toplanabilmesi için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır (Ek-1). Gerekli onaylar alındıktan sonra 2017 yılı Nisan, Mayıs ve Haziran ayları içerisinde okullara bizzat gidilerek okul müdürleriyle bir ön görüşme yapılmış ve uygulanacak ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, uygulama için belirlenen teneffüs saatleri içerisinde, ölçek gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama yapılan okul ve öğretmen sayıları, okullar bazında uygulama yapılan, değerlendirmeye alınmayan ve alınan anket sayılarına ilişkin

istatistikler (Ek-2) de yer alan çizelgede verilmiştir. Buna göre uygulama yapılan okul sayısı 30'dur. Uygulama yapılan toplam öğretmen sayısı 573, geri dönen ölçek sayısı 487'dür. Geri dönen ölçeklerden 29'u düzenli doldurulmadıkları gerekçesiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan ölçek sayısı 458'dir ve değerlendirmeye alınan ölçek sayısının uygulama yapılan öğretmen sayısına oranı % 94,04'dür.

Bu çalışmamızda, verilerin analizinde, SPSS for Windows 23.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Balcı, (2013) toplanan veriler doğrultusunda, ortalama, ortanca, standart sapma gibi tekniklerin, bir değişkene ilişkin durumu betimleyen ve özetleyen, araştırılan durumun özet halinde betimlenmesini sağlayan teknikler olduğunu ifade etmiştir.

Verilerin analizi aşamasında parametrik ya da non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla puanların normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için verilerin çarpıklık (Skeewnees) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine, Kolmogorov-Smirnov değerlerine, histogram grafiği ve Q-Q grafiklerinin incelenmesinden yola çıkarak kararlaştırılmıştır. (Büyüköztük, 2013, s. 40-42)

Buna göre öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı, okul müdürüyle çalışma süresi, okul müdürünün cinsiyeti, okul müdürünün branşı, öğrenim durumu, okul türü ve değerlendirme notu değişkenleri, normallik varsayımlarını karşıladığından dolayı verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistikler uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren veriler için parametrik istatistik yöntemleri içerisinde yer alan, iki grup arasındaki farkı t-testiyle, ikiden fazla olan grupların gruplar arası karşılaştırmalarında ise tek yönlü (One way) Anova testi uygulanmış ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testinden yararlanılmıştır.

Normallik varsayımlarının karşılanmadığı, öğretmenlerin cinsiyeti ve branşı değişkenlerinde, verilerin analizinde non-parametrik (parametrik olmayan) istatistikler

uygulanmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında normal dağılım göstermeyen veriler için non-parametrik istatistik yöntemleri içerisinde yer alan, iki grup arasındaki farkı Mann-Whitney U testiyle, ikiden fazla olan grupların gruplar arası karşılaştırmalarında ise Kruskal Walls H testi uygulanmıştır. Bu farklılıkların anlamlılıklarının incelenmesi için Kruskal Wallis testi sonrası için parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Analizde (null) hipotez "puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez" şeklinde kurulduğu için hesaplanan p değerinin $\alpha = .05$ 'ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2013, s.42). Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin objektif algı düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan sayısal sınırlar, Ünver ve Gamgam'ın (2008) ifade ettiği üzere sınıf sayısı belirlenmiş olan verilerin gruplandırılması için Sınıf Aralığı = Ranj / Sınıf Sayısı formülünden yararlanılarak, ortalamaların ölçek düzeyinde ne şekilde yorumlandığına ilişkin sayısal sınırlar belirlenmiştir. Bu sayısal sınırlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Performans Değerlendirme Objektif Algı Düzeyleri İle İlgili Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar

<u>Puan</u>	<u>Seçenekler</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Ortalamaların Yorumlanması</u>
1	Hiçbir Zaman	1.00-1.80	Çok Düşük
2	Nadiren	1.81-2.60	Düşük
3	Bazen	2.61-3.40	Orta
4	Sıklıkla	3.41-4.20	Yüksek
5	Her Zaman	4.21-5.00	Çok Yüksek

4. Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun bir biçimde tablo halinde verilmiş ve betimlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Demografik Bilgilere İlişkin Frekans, Yüzde Dağılımı

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri ile ilgili; meslekteki toplam çalışma süresi, okul yöneticisiyle çalışma süresi, cinsiyet, okul müdürünün cinsiyeti, branşı, okul müdürünün branşı, öğrenim durumu, okul türü, performans notu, görevli olduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri ile ilgili betimsel istatistikler tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Demografik Bilgilere İlişkin Frekans, Yüzde Dağılımı Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	F	%
Kıdem	1-4 yıl	60	13,1
	5-8yıl	74	16,2
	9-12 yıl	101	22,1
	13-16 yıl	71	15,5
	17+ yıl	152	33,2
	Toplam	458	100
Yöneticiyle çalışma Süresi	0-1 yıl	97	21,2
	2-3 yıl	282	61,6
	4-5 yıl	45	9,8
	6+ yıl	34	7,4
	Total	458	100
Cinsiyet	Kadın	293	64
	Erkek	165	36
	Toplam	458	100

Müdürün cinsiyeti	Kadın	19	4,1
	Erkek	439	95,9
	Toplam	458	100
Branş	Sınıf ögr	105	22,9
	Branş dersleri ögr	309	67,5
	Meslek dersleri ögr	44	9,6
	Toplam	458	100
Müdürün Branşı	Sınıf ögr.	112	24,5
	Branş dersleri	318	69,4
	Meslek dersleri	28	6,1
	Toplam	458	100
Öğrenim durumu	Lisans	406	88,7
	Yüksek lisans	52	11,3
	Toplam	458	100
Okul türü	İlkokul	120	26,2
	Ortaokul	143	31,2
	Lise	195	42,6
	Toplam	458	100
Değerlendirme notu	0-59	-	-
	60-74	-	-
	75-89	50	10,9
	90-100	408	89,1
	Toplam	458	100
Öğretmen sayısı	0-20	36	7,9
	21-40	122	26,6
	41-60	137	29,9
	61+	163	35,6
	Toplam	458	100

Tablo 8' e göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında, büyük çoğunluğunun 17 yıl ve üzeri çalışanların yer aldığı (% 33,2), bunu sırasıyla 9-12 yıl (%22,1), 5-8 yıl (%16,2),13-16 yıl (%15,5) ve 1-4 yıl (%13,1) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin

izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticiyle çalışma süresine bakıldığında büyük çoğunluğun, 2-3 yıl (%61,6), 0-1 yıl (%21,2), 4-5 yıl (%9,8) ve 6 yıl ve üzeri (%7,4) çalışanların olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64'ü kadın %36'sı ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmada, değerlendirmeyi yapan okul müdürlerinin cinsiyetine baktığımızda, büyük bir çoğunluğun erkek (% 95,9) okul müdürlerinden oluştuğunu ve kadın (% 4,1) okul müdürlerinin çok az olduğu görülmüştür. Öte yandan, öğretmenlerin % 67,5'i branş dersleri, %22,9'u sınıf öğretmenleri ve % 9,6'sını meslek dersi öğretmenleri grubunda yer aldığı görülmektedir. Araştırmada, değerlendirmeyi yapan okul müdürlerinin branşına baktığımızda; %69,4'i branş dersleri grubunda, %24,5'i sınıf öğretmenleri ve %6,1'ni meslek dersi öğretmenleri grubunda yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım ise % 88,7'si lisans, % 11,3'ü yüksek lisans biçiminde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne baktığımızda, %42,6'sı lisede, %31,2'si ortaokulda %26,2'si ise ilkokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin aldıkları not gruplarına baktığımızda, büyük çoğunluğun %89,1'i 90-100 arası bir puan aldığı %10,9'u 75-89 arası bir puan aldığı ve diğer gruplarda ise hiçbir puanlamanın yer almadığı görülmektedir. Okullarda görevli öğretmen sayısına baktığımızda, 61 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okulların %35,6 olduğu ve sırasıyla, 41-60 arası öğretmene sahip okulların %29,9, 21-40 arası öğretmene sahip okulların %26,6 ve 0-20 arası öğretmene sahip okulların %7,9 olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Demografik Bilgilere Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Tablo 9

Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<u>Alt Boyutlar</u>	<u>Maddeler</u>	<u>Ortalama (\bar{X})</u>	<u>SS</u>
	M1	3,5240	1,17434
	M2	3,4367	1,16351
	M3	3,2991	1,17786

	M4	3,3406	1,20798
	M5	3,4520	1,23360
	M6	3,5109	1,20760
	M7	3,3472	1,21064
	M8	3,3821	1,20005
	M9	3,4279	1,15734
	M10	3,4127	1,87405
	M11	3,2293	1,22245
	M12	3,3384	1,20950
Gözlem	M13	3,2620	1,20226
	M14	3,7183	1,23291
	M15	3,4301	1,20925
	Gözlem Ortalama	3,4074	1,04961
	M16	3,5873	1,15628
	M17	3,4105	1,21697
	M18	3,4476	1,19924
	M19	3,6026	1,21053
Kontrol	M20	3,3799	1,19801
	M21	4,0087	1,07280
	M22	4,1747	1,02275
	M23	3,6397	1,25305
	M24	3,8144	1,14890
	M25	3,4563	1,34573
	M26	3,5371	1,16652
	M27	3,7336	1,15675
	M28	3,8624	1,16883
	Kontrol Ortalama	3,6658	,93105
	M29	3,5197	1,18555
	M30	3,4323	1,25554
	M31	3,6856	1,16168
İletişim	M32	3,7096	1,18005
	M33	3,4934	1,20219
	M34	3,4498	1,19933
	M35	3,2729	1,27154

M36	3,3537	1,25231
M37	3,3231	1,29987
İletişim Ortalama	3,4711	1,05910

Ölçek Genel Ortalaması **3,5137** **,95167**

Tablo 9 'a bakıldığında, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları genel ortalamasının ($\bar{X}=3,51$ sıklıkla) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki gözlem, kontrol ve iletişim rollerini yerine getirme düzeyi öğretmenlerin algıları açısından yüksek ve olumludur. Bu durum okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde gözlem, kontrol ve iletişim rollerini yerine getirerek nesnel veriler elde ettiğini ve bunun sonucunda objektif bir değerlendirmeye olanak sağladığı savunulabilir.

Ölçek ortalamalarını boyutlara göre karşılaştırdığımızda, gözlem boyutunun ortalaması ($\bar{X}=3,40$ bazen) orta düzeyde, kontrol boyutunun ortalaması ($\bar{X}=3,66$ sıklıkla) yüksek düzeyde ve iletişim boyutunun ortalamasının ise ($\bar{X}=3,47$ sıklıkla) yüksek düzey aralıklarında yer aldığı belirlenmiştir. Buna göre, kontrol boyutunda, öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine ilişkin objektif algı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde, kontrol gerektiren rolleri, yüksek düzeyde yerine getirdiği ve bu durumun objektif bir değerlendirme yapılmasına imkân sağladığı söylenebilir. Bu durum, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde daha çok kontrol odaklı bir davranış sergilediği sonucuna ulaşabiliriz.

Gözlem boyutunda ise, öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine ilişkin objektif algı düzeylerinin, diğer boyutlara göre daha düşük olduğu belirlenmiş ve aynı zamanda okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde, değerlendirme kriterlerinde

var olan ve okul müdürlerinin gözlem yapmasını gerektirecek rollerini orta düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir. Unutulmamalıdır ki, araştırmamıza konu olan performans değerlendirmesini, işgörenin bağlı olduğu en yakın üst olan, okul müdürü tarafından yapılmıştır.

Argon'un (2010) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmesi konusunda, kadın öğretmenlerin %73.2'si, erkek öğretmenlerin %75'i okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna gerekçe olarak öğretmeni en iyi tanıyan kişinin müdür olması, müdürün öğretmeni sürekli gözleme olanağına sahip olması gibi nedenler belirtilmiştir.

Dolayısıyla, değerlendirme sürecinde yapılacak olan gözlemin, okul müdürünün yapacağı performans değerlendirmesinde kendisine nesnel veriler sağlaması, öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin objektiflik algılarını etkileyecektir.

Ölçek maddelerinin ortalama puanlarına bakıldığında, kontrol boyutundaki 22. madde ($\bar{X}=4,17$ sıklıkla) olan, “Değerlendirici, ders giriş-çıkış saatlerine uyup uymadığımı, kontrol eder.” ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Ardından 21. madde ($\bar{X}=4,00$ sıklıkla) olan, “Değerlendirici, görev ve sorumluluklarımı zamanında yerine getirip getirmediğimi, kontrol eder.” ifadesi ve aynı zamanda 24. madde ($\bar{X}=3,86$ sıklıkla) olan “Değerlendirici, eğitim-öğretim sürecini plânlarda öngörüldüğü sürede tamamlayıp tamamlamadığımı, kontrol eder.” ifadesi, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, objektif öğretmen algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde daha çok kontrol odaklı davranış sergilediklerini gösterir. Bununla birlikte, gözlem boyutundaki 11. Madde ($\bar{X}=3,22$ bazen) olan, “Değerlendirici, öğrenme sürecinde öğrencilerin önceki bilgileri ile bağlantılar kurup kurmadığımı gözlemler.” ifadesi ve 13. madde ($\bar{X}=3,26$ bazen) olan, “Değerlendirici, hedef kazanımlara ulaşan öğrencilerin üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve

teknikler kullanıp kullanmadığını gözlemler.” ifadesi ile iletişim boyutundaki 35. madde ($\bar{X}=3,27$ bazen) olan, “Değerlendirici, plânları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre hazırlayıp hazırlamadığını konusunda geribildirim sağlar.” ifadesinin ölçek madde ortalamaları dikkate alındığında en düşük ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde yapması gereken gözlem ve iletişim boyutlarında yer alan bazı rolleri tam olarak yerine getirmedikleri söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10

Boyutlara Göre Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	P	Fark
Genel	1-4 yıl	60	3,51	,889	2,509	4	,627	,691	,599	-
	5-8yıl	74	3,58	,991	411,385	453	,908			
	9-12 yıl	101	3,61	,875	413,894	457				
	13-16 yıl	71	3,47	,893						
	17+ yıl	152	3,43	1,03						
Gözlem	1-4 yıl	60	3,47	0,95	3,376	4	,844	,764	,549	-
	5-8yıl	74	3,53	1,00	500,088	453	1,104			
	9-12 yıl	101	3,45	0,98	503,464	457				
	13-16 yıl	71	3,37	0,92						
	17+ yıl	152	3,30	1,15						
	1-4 yıl	60	3,63	,920	4,962	4	1,241	1,43	,221	-
	5-8yıl	74	3,71	,972	391,189	453	,864			

Kontrol	9-12 yıl	101	3,83	,844	396,151	457				
	13-16 yıl	71	3,56	,903						
	17+ yıl	152	3,58	,975						
	1-4 yıl	60	3,38	104	1,669	4	,417	,370	,830	-
	5-8yıl	74	3,48	1,07	510,943	453	1,128			
İletişim	9-12 yıl	101	3,55	,988	512,612	457				
	13-16 yıl	71	3,51	1,02						
	17+ yıl	152	3,42	1,12						

Öğretmenlerin ölçek genel ortalamasından ve ölçek alt boyutlarında almış oldukları puanların, hizmet yılı değişkeninde yer alan gruplar içinde, anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadıklarını tespit etmek amacıyla, istatistik test tekniklerinden parametrik bir test olan tek yönlü varyans (Anova) analizi kullanılmıştır.

Tablo 10'a göre, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları, $F_{(4-453)}=,691$, $p>.05$ öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine ilişkin, öğretmenlerin algıları, alt boyutlar açısından incelendiğinde; gözlem $f_{(4-453)}=,764$; $p > ,05$, kontrol $f_{(4-453)}=1,43$; $p > ,05$ ve iletişim $f_{(4-453)}=,370$; $p > ,05$ alt boyutlarında, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin performans değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin meslekteki hizmet yılını esas alarak değerlendirme yapmadığını ve bu durumun değerlendirmenin objektifliği açısından önemli olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

4.4. Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre, anlamlı bir

farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11

Boyutlara Göre Okul Müdürüyle Çalışma süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Toplamı	F	P	Fark
Genel	0-1 yıl	97	3,32	0,937	9,33	3	3,11	3,49	0,16	1-4
	2-3yıl	282	3,50	0,942	404,564	454	0,891			
	4-5 yıl	45	3,74	0,975	413,894	457				
	6+ yıl	34	3,82	0,933						
Gözlem	0-1 yıl	97	3,25	1,02	9,975	3	4,066	3,86	0,28	1-3
	2-3yıl	282	3,37	1,04	493,489	454	1,051			
	4-5 yıl	45	3,75	1,02	503,464	457				
	6+ yıl	34	3,65	1,12						
Kontrol	0-1 yıl	97	3,46	0,971	8,722	3	2,907	3,40	0,18	1-4
	2-3yıl	282	3,66	0,918	387,429	454	0,853			
	4-5 yıl	45	3,81	0,947	396,151	457				
	6+ yıl	34	4,00	0,758						
İletişim	0-1 yıl	97	3,22	1,07	12,535	3	4,178	3,79	0,10	1-4
	2-3yıl	282	3,48	1,04	500,077	454	1,101			
	4-5 yıl	45	3,61	1,11	512,612	457				
	6+ yıl	34	3,87	0,963						

Tablo 11’e göre, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, genel olarak, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir [$F_{(3-454)}=,016$, $p<.05$]. Bu durum, okul müdürüyle farklı çalışma süresine sahip öğretmenlerin, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin objektiflik algılarını farklı etkilediği biçiminde değerlendirilebilir.

Okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine ilişkin, öğretmen algıları, alt boyutlar açısından incelendiğinde; gözlem $F(3-454) = 3,86$; $p < .05$, kontrol $F(3-454) = 3,40$; $p < .05$ ve iletişim $F(3-454) = 3,79$; $p < .05$ alt boyutlarında, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında yaşandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc Testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Bu kapsamda, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları, 0-1 yıl arası okul müdürüyle çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.32$, Bazen), 6 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=3.82$, Sıklıkla) daha düşük bir algıya sahip olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, okul müdürüyle 6 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin, performans değerlendirmeye ilişkin objektiflik algılarının daha olumlu olduğu ve öğretmenlerin okul müdürüyle çalışma süresi arttıkça, algı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 11, alt boyutlar açısından incelendiğinde; gözlem boyutunda, 4-5 yıl arası okul müdürüyle çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.75$ sıklıkla), 0-1 yıl arası okul müdürüyle çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,25$ bazen) daha olumlu bir algıya sahip olduğu, kontrol boyutunda, 6 yıl ve üzeri okul müdürüyle çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.00$ sıklıkla) 0-1 yıl arası okul müdürüyle çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,46$ bazen), daha olumlu bir algıya sahip olduğu, iletişim boyutunda ise, 6 yıl ve üzeri okul müdürüyle çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,87$ sıklıkla), 0-1 yıl arası okul müdürüyle çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=3.22$ bazen) daha olumlu ve yüksek bir algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde yerine getirmesi gereken gözlem, kontrol ve iletişime dair rolleri, kendisiyle çalışma süresi az olan öğretmenleri yeteri kadar tanıyamamasından, ya da okul müdürlerinin daha uzun süre birlikte çalıştığı öğretmenleri daha iyi tanıma fırsatından dolayı, öğretmenlerle kurmuş olduğu

samimi ilişkiler neticesinde tolerans göstererek, öğretmenler üzerinde olumlu veya olumsuz bir algı oluşmasına neden olmuş olabilir. Bu sonuçlar okul müdürünün performans değerlendirme çalışmalarında, öğretmenleri değerlendirirken kendisiyle çalışma süresi fazla olan öğretmenlere karşı öznel bir tutum içerisinde olduğunu söyleyebiliriz.

4.5. Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Tablo 12

Boyutlara göre öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra \bar{X}	Sıra Toplamı	U	P
Genel	Kadın	293	238,14	69775	21641	,063
	Erkek	165	214,16	35336		
Gözlem	Kadın	293	236,96	69429	21986	,108
	Erkek	165	216,25	35681		
Kontrol	Kadın	293	240,56	70485	20930	,017
	Erkek	165	209,85	34625		
İletişim	Kadın	293	235,33	68953	22463	,208
	Erkek	165	219,14	36158		

Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla non- parametrik test tekniklerinden biri olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 12'ye göre, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre, anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($U=21641$, $p > .05$).

Analiz sonuçları, alt boyutları açısından incelendiğinde; gözlem ($U=21986$, $p > .05$) ve iletişim ($U=22463$, $p > .05$), boyutlarındaki öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre, anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Kontrol alt boyutundaki öğretmen algıları ise, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre, anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($U=20930$, $p < .05$). Kontrol boyutunda, kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları 240,56 iken erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları 209,85 olarak bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine yönelik algı düzeyleri, erkek öğretmenlere göre daha yüksek ve olumludur. Bu bulgular doğrultusunda, okul müdürleri performans değerlendirme sürecinde, bayan öğretmenlere karşı nezaket çerçevesinde, erkek öğretmenlere nazaran daha nazik ve kibar tutum sergilemiş olabileceğinden, bayan öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin algılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Ya da okul müdürleri performans değerlendirme sürecinde denetimsel rollerini yerine getirirken erkek öğretmenlere nazaran bayan öğretmenler üzerinde daha kontrol odaklı davranışlar sergilemiş olabilir.

4.6. Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürünün cinsiyeti değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 13' de gösterilmiştir.

Tablo 13

Boyutlara göre, okul müdürünün cinsiyeti değişkenine göre t – testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Genel	Kadın	19	3,69	1,01	456	,851	,395
	Erkek	439	3,50	,949			
Gözlem	Kadın	19	3,65	1,24	456	1,040	,299
	Erkek	439	3,39	1,04			
Kontrol	Kadın	19	3,87	,839	456	,158	,319
	Erkek	439	3,65	,943			
İletişim	Kadın	19	3,50	1,10	456	1,58	,874
	Erkek	439	3,46	1,18			

Tablo 13' de görüldüğü gibi okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları, $t(456) = 2,017$, $p > .05$ ve alt boyutlarda yer alan gözlem algıları $t(456) = 1,040$, $p > .05$, kontrol algıları $t(456) = ,998$, $p > .05$, iletişim algıları $t(456) = ,158$, $p > .05$, okul müdürünün cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Buna göre, okul müdürlerinin yapmış olduğu performans değerlendirmelerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürünün cinsiyeti değişkenine göre; gözlem, kontrol ve iletişim boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

4.7. Öğretmenlerin Branşı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, branş değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 14' da gösterilmiştir.

Tablo 14

Boyutlara göre Branş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra \bar{X}	χ^2	Sd	P	Fark
Genel	1-Sınıf ögr	105	256,04	9,641	2	0,008	1-2
	2-Branş dersleri ögr	309	216,18				
	3-Meslek dersleri ögr	44	259,69				
	Toplam	458					

Gözlem	1-Sınıf öğr	105	248,39	6,49	2	0,039	-
	2-Branş dersleri öğr	309	218,76				
	3-Meslek dersleri öğr	44	259,84				
	Toplam	458					
Kontrol	1-Sınıf öğr	105	255,4	9,449	2	0,009	1-2
	2-Branş dersleri öğr	309	216,33				
	3-Meslek dersleri öğr	44	260,15				
	Toplam	458					
İletişim	1-Sınıf öğr	105	262,99	11,852	2	0,003	1-2
	2-Branş dersleri öğr	309	214,85				
	3-Meslek dersleri öğr	44	252,47				
	Toplam	458					

Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin branşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla non- parametrik test tekniklerinden biri olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 14'e göre, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları, öğretmenlerin branşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir χ^2 (sd=2, n=458) = 9,641, p<.05.

Analiz sonuçları, alt boyutları açısından incelendiğinde; gözlem algıları χ^2 (sd=2, n=458) = 6,490, p<.05, kontrol algıları χ^2 (sd=2, n=458) = 9,449, p<.05 ve iletişim algıları χ^2 (sd=2, n=458) = 11,852, p<.05 öğretmenlerin branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmenlerin genel, gözlem, ve kontrol algılarına ait puanlarının meslek öğretmenleri grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. İletişim algıları sıra ortalamalarına baktığımızda, sıralama ortalamaları farklılık göstermektedir. Buna göre iletişim algıları puanlarının sınıf öğretmenleri grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla

meslek öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılıklarının incelenmesi için Kruskal Wallis testi sonrası için parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin öğretmenlerin objektiflik algıları, genel olarak ve kontrol ve iletişim alt boyutlarında, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında, sınıf öğretmenleri lehine daha olumlu algıya sahip olduğunu göstermiştir. Gözlem boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre, objektif değerlendirilme algılarının daha yüksek olmasının nedeni olarak, çalışma alanlarının tek bir sınıfla sınırlı olması sebebiyle yaptıkları çalışmaların öğrenci başarı-başarısızlık durumları açısından okul müdürleri tarafından daha kolay değerlendirilebilir olması ve iletişim konusunda sınıf öğretmenlerinin okul müdürüyle formal veya informal iletişim kanallarının daha açık olduğu söylenebilir.

4.8. Okul Müdürünün Branşı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürünün branşı değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 15’ de gösterilmiştir.

Tablo 15

Boyutlara göre okul müdürünün branşı değişkenine ilişkin anova sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	P	Fark
Genel	1 Sınıf ögr.	112	3,66	0,887	3,936	2	1,968	2,18	0,114	-
	2 Branş ögr.	318	3,47	0,994	409,958	455	0,901			
	3 Meslek ögr.	28	3,31	1,21	413,894	457				
Gözlem	1 Sınıf ögr.	112	3,5	1,03	1,632	2	0,816	0,74	0,478	-
	2 Branş ögr.	318	3,38	1,03	501,832	455	1,103			
	3 Meslek ögr.	28	3,28	1,23	503,464	457				

Kontrol	1 Sınıf ögr.	112	3,85	0,839	6,133	2	3,066	3,57	0,029	1-3
	2 Branş ögr.	318	3,62	0,926	390,018	455	0,857			
	3 Meslek ögr.	28	3,42	1,21	396,151	457				
İletişim	1 Sınıf ögr.	112	3,65	0,947	6,003	2	3,002	2,69	0,069	-
	2 Branş ögr.	318	3,42	1,05	506,609	455	1,113			
	3 Meslek ögr.	28	3,23	1,31	512,612	457				

Tablo 15'e göre, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları, okul müdürünün branşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir $F(2-455)= 2,18, p>.05$. Ölçek alt boyutlar açısından incelendiğinde; öğretmenlerin gözlem boyutuna ilişkin algıları, $f(2-455) =,740; p > .050$, iletişim boyutuna ilişkin algıları, $f(2-455) =2,69; p > ,050$, branş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Kontrol alt boyutuna göre, öğretmenlerin kontrol boyutuna ilişkin algıları, $f(2-455) =3,57; p < .050$ branş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmuştur. Kontrol boyutunda söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında yaşandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc Testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Bu kapsamda, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki kontrol rollerini yerine getirme düzeyi, öğretmenlerin objektiflik algıları açısından, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.85$ Sıklıkla), meslek öğretmenlerine göre ($\bar{X}=3.42$ Sıklıkla) daha olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermiştir. Bu farkın sebebi olarak, branşı sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin astı konumundaki öğretmenleri daha sınırlı bir çalışma alanında daha iyi gözlemleyip kontrol edebilmesi ve okul müdürüyle öğretmenin aynı branştan olması okul müdürüne yapılacak iş ve işlemler konusunda daha gerçekçi bir değerlendirme olanağı sağladığından, bu durum sınıf öğretmenlerinin objektif değerlendirilme algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

4.9. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı

bir farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 16’ da gösterilmiştir.

Tablo 16

Boyutlara göre öğrenim durumu değişkenine ilişkin t- testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Genel	1- Lisans	406	3,5256	,96081	456	,746	,456
	2-Y.Lisans	52	3,4210	,88022			
Gözlem	1- Lisans	406	3,4210	1,0578	456	,774	,439
	2-Y.Lisans	52	3,3013	,98613			
Kontrol	1-Lisans	406	3,6690	,94545	456	,207	,836
	2-Y.Lisans	52	3,6405	,81759			
İletişim	1- Lisans	406	3,4926	1,06006	456	1,213	,226
	2-Y.Lisans	52	3,3034	1,04651			

Tablo 16’ da görüldüğü gibi okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları, $t(456) = ,746$, $p > .05$ ve alt boyutlarda yer alan gözlem algıları $t(456) = ,774$, $p > .05$, kontrol algıları $t(456) = ,207$, $p > .05$, iletişim algıları $t(456) = 1,213$, $p > .05$, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Buna göre, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin performans değerlendirme çalışmalarında öğretmenleri öğrenim durumuna göre değerlendirmedeğini ve bu durumun değerlendirmenin objektifliği açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz.

4.10. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin,

öğretmenlerin objektiflik algıları, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 17’ de gösterilmiştir.

Tablo 17

Boyutlara göre okul türü değişkenine ilişkin anova sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	P	Fark	
Genel	1 İlkokul	120	3,72	0,886	7,611	2	3,805	4,26	,015	1-2	
	2Ortaokul	143	3,41	0,894	406,283	455	0,893				1-3
	3 Lise	195	3,45	1,01	413,894	457					
Gözlem	1 İlkokul	120	3,57	1,06	4,602	2	2,301	2,09	,124	-	
	2Ortaokul	143	3,31	1	498,862	455	1,096				
	3 Lise	195	3,37	1,06	503,464	457					
Kontrol	1 İlkokul	120	3,87	0,85	7,03	2	3,515	4,11	,017	1-2	
	2Ortaokul	143	3,6	0,878	389,121	455	0,855				1-3
	3 Lise	195	3,58	0,998	396,151	457					
İletişim	1 İlkokul	120	3,78	0,911	16,366	2	8,183	7,5	,001	1-2	
	2Ortaokul	143	3,32	1,02	496,246	455	1,091				1-3
	3 Lise	195	3,38	1,13	512,612	457					

Tablo 17’ye göre, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları, okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. $F(5-452) = 4,26$; $p < ,050$. Ölçek alt boyutlar açısından öğretmenlerin gözlem boyutuna ilişkin algıları, $f(5-452) = 2,09$; $p > ,050$, okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir. Kontrol alt boyutuna göre, öğretmenlerin kontrol boyutuna ilişkin algıları, $f(2-455) = 4,11$; $p < ,050$ okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. İletişim alt boyutuna göre, öğretmenlerin iletişim boyutuna ilişkin algıları, $f(2-455) = 7,50$; $p > ,050$, okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında yaşandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc Testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Bu kapsamda, okul müdürünün

performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, genel olarak, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.72$ Sıklıkla), ortaokul ($\bar{X}=3.41$ Sıklıkla) ve lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,45$ Sıklıkla) daha yüksek bir algıya sahip olduğunu anlamlı bir şekilde göstermiştir.

Tablo 17, alt boyutlar açısından incelendiğinde; kontrol boyutunda, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.87$ Sıklıkla), ortaokul ($\bar{X}=3.60$ Sıklıkla), ve lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.58$ Sıklıkla),daha olumlu bir algıya sahip olduğunu, anlamlı bir şekilde göstermiştir. İletişim boyutunda ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.78$ Sıklıkla), ortaokul ($\bar{X}=3.32$ bazen), ve lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.38$ bazen),daha olumlu bir algıya sahip olduğunu anlamlı bir şekilde göstermiştir.

Buna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, objektif değerlendirilme algılarının ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden yüksek olmasının nedeni olarak ilkokullarda çalışma alanlarının tek bir sınıfla sınırlı olması, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde öğretmenleri daha iyi gözlemleyip ve aynı zamanda kontrol edebilmesine olanak sağladığından ve iletişim konusunda sınıf öğretmenlerinin okul müdürüyle formal veya informal iletişim kanallarının daha açık olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, ortaokul ve lisede görevli öğretmenlerin çalışma alanlarının geniş olması yani birden fazla sınıfa girmeleri ve bu okullarda öğretmen sayılarının da fazla olması, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki gözlem, kontrol ve iletişim konusundaki rollerini tam olarak yerine getirememiş olabilir. Bu bulgular, öğretmenin branşı değişkeninde ortaya çıkan bulguları, destekler niteliktedir.

4.11. Performans Değerlendirme Notu Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, performans değerlendirme notu değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 18' de gösterilmiştir.

Performans değerlendirme notu değişkeninde yer alan 1. ve 2. alt gruplarda hiç veri olmadığından anova testi uygulanamamıştır. Anova testinin uygulanabilmesi için, her bir değişkende grup sayısının 3' den az olmaması gerekir. Dolayısıyla değerlendirme notu değişkeninde grup sayısı ikiye düştüğü için anova testi yerine t testi uygulanmıştır. T-testi sonuçları için tablo 18' de gösterilmiştir.

Tablo 18

Boyutlara göre performans değerlendirme notuna ilişkin t – testi sonuçları

Boyutlar	Not aralığı	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Genel	75-89	50	2,82	,906	456	5,567	,000
	90-100	408	3,59	,923			
Gözlem	75-89	50	2,67	1,00	456	5,399	,000
	90-100	408	3,49	1,00			
Kontrol	75-89	50	3,08	,965	456	4,800	,000
	90-100	408	3,73	,902			
İletişim	75-89	50	2,72	,934	456	5,479	,000
	90-100	408	3,56	1,03			

Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin değerlendirme notu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla parametrik test tekniklerinden biri olan t- testi kullanılmıştır.

Tablo 18'e göre, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları $t(456) = 5,567$; $p < .05$ değerlendirme notu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmuştur. Ölçek alt boyutlarda açısından incelendiğinde; gözlem alt boyutundaki öğretmen algıları $t(456) = 5,399$; $p < .05$, kontrol alt boyutundaki öğretmen algıları $t(456) = 4,800$; $p < .05$ ve iletişim alt boyutundaki öğretmen

algıları, $t(456) = 5,479$; $p < .05$ değerlendirme notu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Bu bulgulara göre 90-100 arası değerlendirme notu alan öğretmenlerin, performans değerlendirme sürecine yönelik genel algı düzeyleri ($\bar{X}=3,59$ sıklıkla), 75-89 arası değerlendirme notu alan öğretmenlere ($\bar{X}=2,82$ bazen) göre daha yüksek ve olumludur. Ölçek alt boyutlarda açısından incelendiğinde; gözlem boyutunda 90-100 arası değerlendirme notu alan öğretmenlerin, performans değerlendirme sürecine yönelik genel algı düzeyleri ($\bar{X}=3,49$ sıklıkla), 75-89 arası değerlendirme notu alan öğretmenlere ($\bar{X}=2,67$ bazen) göre daha yüksek ve olumludur. Kontrol boyutunda 90-100 arası değerlendirme notu alan öğretmenlerin, performans değerlendirme sürecine yönelik genel algı düzeyleri ($\bar{X}=3,73$ sıklıkla), 75-89 arası değerlendirme notu alan öğretmenlere ($\bar{X}=3,08$ bazen) göre daha yüksek ve olumludur. İletişim boyutunda ise, 90-100 arası değerlendirme notu alan öğretmenlerin, performans değerlendirme sürecine yönelik genel algı düzeyleri ($\bar{X}=3,59$ sıklıkla), 75-89 arası değerlendirme notu alan öğretmenlere ($\bar{X}=3,27$ bazen) göre daha yüksek ve olumludur. Bu bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretmenlere vermiş olduğu performans notu arttıkça, öğretmenlerin de okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin objektiflik algılarının arttığını görmekteyiz. Bu durumda düşük not alan öğretmenlerin, okul müdürlerine karşı olumsuz bir algı içerisine girip, ölçekte yer alan soruları öznel değerlendirmiş olabilir.

Tablo 19

Boyutlarına göre performans değerlendirme notuna ilişkin betimsel istatistikler

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	%
	0-59	-	-	-
Genel	60-74	-	-	-

	75-89	50	2,82	10,9
	90-100	408	3,59	89,1
	Toplam	458		100
<hr/>				
Gözlem	0-59	-	-	-
	60-74	-	-	-
	75-89	50	2,75	10,9
	90-100	408	3,49	89,1
	Toplam	458		100
<hr/>				
Kontrol	0-59	-	-	-
	60-74	-	-	-
	75-89	50	3,41	10,9
	90-100	408	3,72	89,1
	Toplam	458		100
<hr/>				
İletişim	0-59	-	-	-
	60-74	-	-	-
	75-89	50	2,86	10,9
	90-100	408	3,59	89,1
	Toplam	458		100

Okul müdürlerinin vermiş oldukları performans değerlendirme notlarına bakıldığında, birinci (0-59) ve ikinci (60-74) not aralıklarında performans değerlendirme notu alan öğretmen yoktur. Üçüncü (75-89) not aralığında, % 10,9 oranla 58 öğretmen ve dördüncü (90-100) not aralığında ise % 89,1 oranla 408 öğretmen bulunmaktadır.

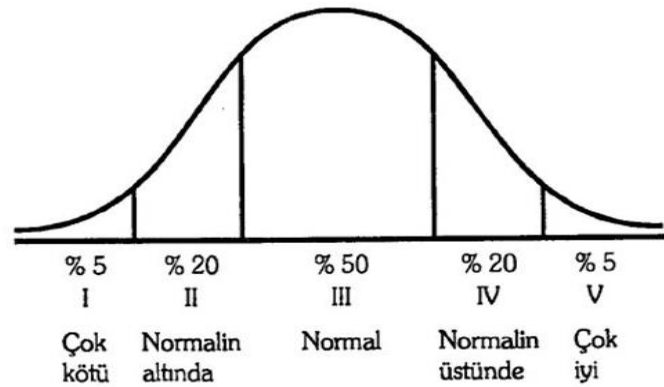
Performans değerlendirmede kullanılan yöntemlerin çoğu, ilgili yöntemi kullanacak olan değerleyicilerin tutum, davranış ve kararlarında objektif olacakları varsayımına dayanmaktadır. Özellikle değerleyicilerden kaynaklanan değişik hatalar değerlendirme

etkinliğini olumsuz etkilemektedir (Şimşek&Öge2012,s.329). Bu hataları önlemek amacıyla bazı yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin başında Gos eğrisi (zorunlu dağılım)ve belli derecelere yönelme yöntemi, değerlendirme sonuçlarını kontrol eden ve değerlendirmenin tutarlı bir şekilde yapılıp yapılmadığını belirleyen en önemli yöntemlerin başında gelmektedir.

Gos eğrisi çalışanlar ile ilgili yapılan değerlendirmelerin kontrolünde kullanılan bir yöntemdir. (Sabuncuoğlu, 2011, s.181). Bu yöntem çeşitli kaynaklarda zorunlu dağılım eğrisi olarak da bilinmektedir. Bu yöntem değerlendiricilerin değerledikleri çalışanları öznel yargılarla değerlendirme ölçeğinin herhangi bir yerinde gruplandırılmalarını ve bu nedenle ortaya çıkacak tutarsızlıkları önlemek amacıyla geliştirilmiştir. Normal dağılım göstermesi beklenen süreklilik arz eden beşeri durumlarda, değerlendiriciler çok merhametli ise çalışanları ölçeğin en yüksek veya orta noktasına gruplandırılabilirler (Hikmet,1983). Normal dağılım gösteren örnek bir gos eğrisi grafik 2’de gösterilmiştir

Grafik 2

Gos (Zorunlu dağılım) Eğrisi Grafiği

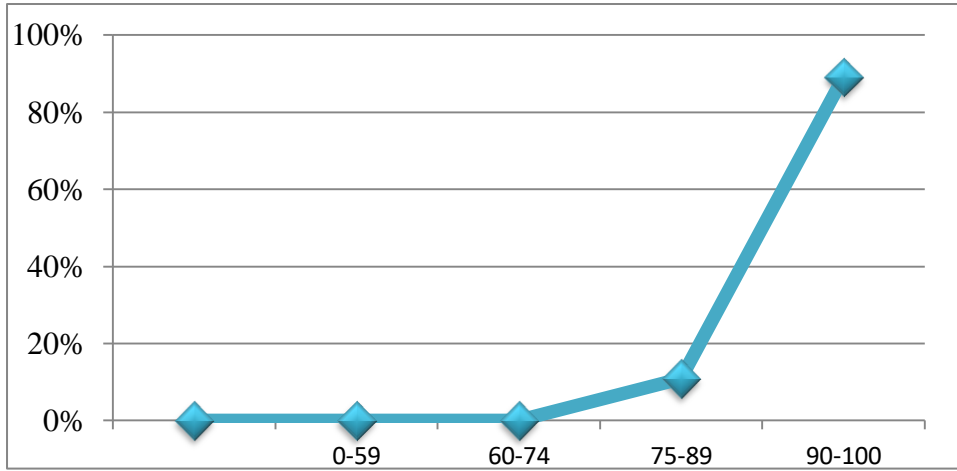


Kaynak: Sabuncuoğlu, Z. (2011).*İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Beta yayıncılık, s.218

Tablo 19’deki verilerden oluşturduğumuz performans değerlendirme notu dağılım eğrisi aşağıda grafik 3’de gösterilmiştir.

Grafik 3

Performans notu dağılım eğrisi



Grafik3’de yer alan verileri, Grafik 2’deki Gos eğrisiyle karşılaştırdığımızda, okul müdürlerinin vermiş olduğu değerlendirme notlarının normal dağılımdan oldukça uzak olduğu ve pozitif yönlü sağa çarpık bir eğrinin ortaya çıktığını görmekteyiz. Elbette söz konusu değerlendirmeye tabi olan öğretmenlerin kendilerinden beklen performans düzeyinin normal dağılıması beklenemez; çünkü öğretmenlik mesleği, yapısı itibariyle diğer meslek gruplarından farklıdır. Mesleğe kabul edilmiş bir öğretmenin, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini büyük ölçüde yerine getiriyor olması gerekir, bu durumda öğretmen performansının büyük ölçüde normalin üstünde iyi düzeyde olması arzu edilen bir durumdur. Ancak öğretmen performanslarının çok yüksek düzeyde kümelenmesi çok da gerçekçi olmayabilir.

Gos eğrisine göre değerlendirdiğimizde okul müdürlerinin öğretmenlere vermiş olduğu notların, 90 ile100 arasında, en yüksek grupta %89,1 oranında kümelendiğini görmekteyiz. Bu durum değerlendirmenin objektifliği açısından son derece önemlidir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin performanslarını % 89,1 oranla çok iyi buldukları ve gerçekten de öğretmenlerin kendilerinden beklenen performans düzeyini çok iyi bir şekilde yerine getirdiği veya okul müdürlerinin öğretmenlerle bir çatışma yaşamak istememesinden dolayı yüksek not verme eğilimi içinde oldukları söylenebilir. Bunun yanında, okul müdürleri performans değerlendirmede çok sık yapılan hatalardan belli puanlara/derecelere yönelme hatasına düşmüş olabilir. Bu konuda, Uyargil (2008) bazı değerlendiricilerin sürekli olarak

kişilere gerçek performanslarının üstünde ya da altında puan verme ya da değerlendirme yapma eğilimi gösterdiklerini ve bazen farkında olmadan yapılan bu hataların çeşitli nedenlerinin olabileceğini ifade etmiştir.

4.12. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler Tablo 20' de gösterilmiştir.

Tablo 20

Boyutlara göre değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine ilişkin anova sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	P	Fark
Genel	1-20	36	3,61	,838	2,113	3	,704	,776	,508	-
	21-40	122	3,59	,973	411,782	454	,907			
	41-60	137	3,42	,913	413,894	457				
	61 +	163	3,50	,990						
Gözlem	1-20	36	3,49	,924	1,584	3	,528	,478	,698	-
	21-40	122	3,44	1,13	501,880	454	1,105			
	41-60	137	3,32	1,01	503,464	457				
	61 +	163	3,43	1,04						
Kontrol	1-20	36	3,69	,828	1,446	3	,482	,554	,645	-
	21-40	122	3,60	,951	394,705	454	,869			
	41-60	137	3,35	,876	396,151	457				
	61 +	163	3,41	,983						
İletişim	1-20	36	3,49	,968	6,109	3	2,036	1,82	,142	-
	21-40	122	3,72	1,03	506,503	454	1,116			
	41-60	137	3,42	1,04	512,612	457				
	61 +	163	3,46	1,09						

Tablo 20'e göre, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin genel objektiflik algıları, okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre, $F(3-454) = ,776$; $p > ,050$ anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir. Ölçek alt boyutlar açısından incelendiğinde; öğretmenlerin gözlem, kontrol ve iletişim alt boyutlarında almış oldukları puanların, değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkeninde yer alan gruplar içinde almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadıklarını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans (Anova) analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin gözlem boyutuna ilişkin objektiflik algıları, $F(3-454) = ,478$; $p > ,050$ değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Kontrol alt boyutuna göre, öğretmenlerin kontrol boyutuna ilişkin objektiflik algıları, $F(3-454) = ,554$; $p > ,050$ değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. İletişim alt boyutuna göre, öğretmenlerin kontrol boyutuna ilişkin objektiflik algıları, $F(3-454) = 1,82$; $p > ,050$ değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Buna göre, okulda görevli öğretmen sayılarının, öğretmenlerin performans değerlendirilme algılarında önemli bir değişken olmadığı sonucuna varılabilir

5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

5.1. Tartışma

Araştırma bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına ait bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Öğretmenlerin objektif algı ölçeği alt boyutlarına göre betimsel istatistik sonuçlarının ve tartışılması. Araştırma kapsamında, 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde, elektronik ortamda değerlendirilen öğretmenlerin, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerini yerine getirme düzeyi, öğretmenlerin algıları açısından ($\bar{X}=3,51$ sıklıkla) genel olarak yüksek düzeyde ve olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde yapması gereken gözlem, kontrol ve iletişim boyutlarındaki rolleri, büyük ölçüde yerine getirerek, nesnel veriler elde ettiği ve bu durumun değerlendirmenin objektif bir şekilde yapılması açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Ölçek ortalamalarını, boyutlara göre karşılaştırdığımızda, gözlem boyutunun ortalaması orta düzeyde, kontrol ve iletişim boyutunun ortalaması yüksek düzey aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Kontrol boyutunda, öğretmenlerin performans değerlendirmelerine ilişkin objektif algı düzeylerinin daha yüksek ve olumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde, kontrol odaklı rollere ağırlık vermiş olabilir. İletişim boyutunda ise müdürlerin öğretmenlerle etkili bir iletişim kurduğu ve öğretmenlere değerlendirme sürecinde geri dönüt sağlamış olabilir.

Uçar'ın (2001) yılında yaptığı çalışmada, öğretmenlere yönelik sicil raporlarıyla yapılan değerlendirmede, grubun yaklaşık % 75'i objektif değerlendirilmediği ve sicil raporlarının öğretmenlerin yıllık performansını ölçebilme yeterliliğinin olmadığını ortaya

koymuştur. Bununla birlikte Kayıkçı ve Şarлак'ın (2013) yaptığı araştırmada, “siciller objektif ölçütlere göre doldurulmaktadır” ifadesine öğretmenler, ($X=2,37$) “az” düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, bir değerlendirme aracı olarak sicilden beklenen yararın sağlanmasında sorunlar yaşandığını göstermektedir. Falak'ın (2017) yaptığı çalışmada ise, 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme ölçütlerinin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olduğuna (M5.) öğretmenler az düzeyde katıldığını ifade etmiş ve okul müdürü tarafından yapılan değerlendirmenin ve bu değerlendirme sonucunda elde edilen performans notlarının nesnellikten uzak ve adil olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Bu bulgular araştırmamızdaki bulgulardan farklılık göstermektedir. Ayrıca unutulmamalıdır ki araştırmamızın dışındaki çalışmalarda genellikle öğretmenlerin objektif değerlendirilme algısı tek bir soruyla ölçülmüştür. Bu çalışmamızda ise öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin objektif algıları okul müdürlerinin değerlendirme öncesi yapması gereken; gözlem, kontrol, ve iletişim boyutlarındaki rolleri açısından bir bütün olarak ölçülmüştür.

Fıncıoğulları Bige'nin (2014) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili planlama, sınıf yönetimi ve iletişimi ile sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme boyutlarında öğretmenlerin görüşleri "olumlu" düzeydedir. Özmercan'ın (2016) yaptığı çalışmada “Okulumuzda demokrasi kültürü yerleşmediği için objektif bir değerlendirme olduğunu düşünmüyorum. O yüzden hiçbir zaman yapılmasın.” ifadesine $\bar{X}=2,87$ katılım şöyledir; %33,5 kişi katılırken %26,3 kişi kararsız, %40,1 oranı da katılmadığını belirtmiştir. Katılmayanların oranı yüksek olduğundan yapılmasının olumlu sonuçlar doğuracağını ifade etmiştir. Bu yönüyle performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen algısının olumlu yönde olması araştırmamızdaki bulgulara benzerlik göstermektedir.

5.1.2. Meslekteki hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması. Okul müdürünün performans

değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu durum, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin hizmet yılını dikkate almadığını ve bu durumda aslında değerlendirmenin objektifliği açısından, arzu edilen bir gelişme olduğunu söyleyebiliriz.

Uçar'ın (2001) yaptığı araştırma sonuçlarında ise, sicil raporlarında yer alan sorularla öğretmenlerin objektif değerlendirilmesi konusunda, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş, özellikle 5 yıl ve daha az kıdemlilerin 6-10 yıl kıdemlilerden ($F=5.0381$), 16-20 yıl kıdemlilerden ($F=4.4858$), 21-25 yıl kıdemlilerden ($F=4.3489$), daha olumlu görüş bildirdiklerini tespit etmiştir. Bu bulgular araştırmamızdaki bulgulardan farklılık göstermektedir

5.1.3. Okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması. Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre, genel düzeyde ve ölçeğin gözlem, kontrol ve iletişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre, okul müdürüyle çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin objektif değerlendirilme algısı da olumlu yönde artmıştır. Okul müdürüyle çalışma süresi azaldıkça, öğretmenlerin objektif değerlendirme algısı da azalmıştır. Öğretmenlerin böyle düşünmelerinin sebebi olarak, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde yerine getirmesi gereken gözlem, kontrol ve iletişime dair rolleri, kendisiyle çalışma süresi az olan öğretmenleri yeteri kadar tanıyamaması nedeniyle, değerlendirmeye ilişkin rollerini yerine getirememiş olabilir. Bu durum, öğretmenler üzerinde olumsuz bir değerlendirme algısını oluşturmuş olabilir. Ya da okul müdürlerinin daha uzun süre birlikte çalıştığı öğretmenleri daha iyi tanıma fırsatından dolayı, öğretmenlerle kurmuş olduğu samimi ilişkiler neticesinde tolerans göstererek, öğretmenler üzerinde olumlu bir algı

oluşmasına neden olmuş olabilir. Bingöl'e (2013) göre, böyle bir eğilim, hem ast hem de yönetici açısından sakıncalıdır. Çünkü onların eksik ve hatalı yönleri göz ardı edilirse, onların gelişmesinin engelleneceğini ifade etmiştir.

Kurtar'ın (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenler tarafından algılanan yöneticilerin denetimle ilgili görevleri yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,323$; $sd=3$; $p>,05$). Bu durumda öğretmenlerin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmamızdaki bulgularla farklılıklar göstermektedir.

5.1.4. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması. Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları kontrol alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kontrol boyutunda, kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları 240,56 iken erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları 209,85 olarak bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine yönelik algı düzeyleri, erkek öğretmenlere göre daha yüksek ve olumludur.

Alanyazın incelendiğinde, Uçar'ın (2001) yaptığı araştırmada, sicil raporlarında yer alan sorularla öğretmenlerin objektif değerlendirilmesi konusunda, cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere ($F=-3,41$) göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Falak'ın (2017) yaptığı çalışmada, performans değerlendirme ölçütlerinin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünüyorum [$t(304)=2.961$, $p<0.05$]” Bu maddede kadın öğretmenler ($x =2.70$) orta düzeyde, erkek öğretmenler ise ($x =2.36$) az düzeyde değerlendirme ölçütlerini objektif ve ölçülebilir bulmaktadır.

Her iki araştırmadan çıkan bulgular, araştırmamızdaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, okul müdürleri performans değerlendirme sürecinde, bayan öğretmenlere karşı nezaket çerçevesinde, erkek öğretmenlere nazaran daha nazik ve kibar tutum sergilemiş olabileceğinden, bayan öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin algılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Bu durum, okul müdürlerinin bayan öğretmenlere karşı öznel bir tutum sergilediğine kanıt olabilir

Argon'un (2010) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin değerlendirmedeki objektiflikleri konusunda, kadın öğretmenlerin %82,1'i erkek öğretmenlerin %75'i müdürlerin objektif değerlendirme yapmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumsuz düşünceleri, araştırmamızdaki bulgulardan ve diğer araştırma bulgularından farklılık göstermektedir

5.1.5 Okul müdürünün cinsiyeti değişkenine göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması. Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürünün cinsiyeti değişkenine göre; genel düzey, gözlem, kontrol ve iletişim boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Buna göre, okul müdürlerinin cinsiyeti, performans değerlendirilme algısında herhangi bir farklılık oluşturmamıştır. Bu durum değerlendirmeyi yapan okul müdürünün cinsiyetinin değerlendirmede etkili bir faktör olmadığını gösterir.

5.1.6. Branş değişkenine göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması. Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin branşı değişkenine göre; ölçek genelinde, kontrol ve iletişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin öğretmenlerin objektiflik algıları, genel olarak ve kontrol ve iletişim boyutlarında, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında sınıf

öğretmenleri lehine daha yüksek olumlu algıya sahip olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre, objektif değerlendirilme algılarının daha yüksek ve olumlu olmasının nedeni, çalışma alanlarının tek bir sınıfla sınırlı olması, yaptıkları çalışmaların öğrenci başarı-başarısızlık durumları açısından okul müdürleri tarafından daha kolay değerlendirilebilir olmasıdır. İletişim konusunda sınıf öğretmenlerinin okul müdürüyle formal veya informal iletişim kanallarının daha açık olduğu ileri sürülebilir.

Kayıkçı ve Şarlak'ın (2013) yaptığı araştırmayı incelediğimizde, öğretmenlerin branş değişkenine göre sicil uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre branş öğretmenleri ($\bar{X}=3,10$), sicil uygulamalarını sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}= 2,98$) daha olumlu düzeyde bulmaktadır. Yaptığımız araştırmada ise tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.70$ Sıklıkla), branş öğretmenlerine göre ($\bar{X}=3.43$ Sıklıkla) daha olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermiştir.

Bununla birlikte Falak'ın (2017) yaptığı çalışmada performans değerlendirme ölçütlerinin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünüyorum [$t(304)=4.706$, $p<0.05$]” maddesiyle, ilkokulda çalışan öğretmenlerin, ölçütlerin objektif olarak ölçülebilir olduğuna ($\bar{X} =2.87$) ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir ($\bar{X}=2.31$) oranda katıldığı görülmektedir. Bu bulgular, araştırmamızdaki bulguları desteklemektedir.

5.1.7. Okul müdürünün branşı değişkenine göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması. Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürünün branşı değişkenine göre; ölçek genelinde, gözlem ve iletişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kontrol alt boyutuna göre, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin öğretmenlerin objektiflik algıları, okul müdürünün branşı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmuştur. Branşı, sınıf öğretmeni olan okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin, branşı meslek öğretmeni olan okul müdürü ile çalışan

öğretmenlere göre, objektiflik algıları daha yüksek ve olumludur. Bu farkın sebebi olarak, branşı sınıf öğretmeni olan okul müdürleri, muhtemelen ilkokulda görevli olacakları için astı konumundaki öğretmenleri daha sınırlı bir çalışma alanında kontrol edebilmesi ve branşlarının aynı olması nedeniyle yapılacak iş ve işlemleri iyi bilmesi, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Fırıncıoğulları Bige'nin (2014) yaptığı çalışmayı incelediğimizde, okul müdürünün branşı "sınıf öğretmenliği" olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.69$) sınıf yönetimi ve iletişimi boyutunda, okul müdürlerinin branşı "sosyal dersler"den biri olan öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3.41$)göre anlamlı bir şekilde daha olumlu bulunmuştur. Buna göre, branşı sınıf öğretmenliği olan okul müdürlerinin, ders denetimlerinde sınıf yönetimi ve iletişimi konusunda daha hassas davrandıkları düşünülebilir. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre; aynı sınıfla sürekli birebir iletişim ve etkileşim halinde olduklarını, bu sebeple sınıfla iletişim ve sınıf yönetimi konusunu daha çok önemsiyor ve dolayısıyla daha çok bu durumu denetliyor olabileceğini ifade etmiştir. Bu bulgular, araştırmamızdaki bulguları desteklemektedir.

5.1.8. Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algularına yönelik bulguların tartışılması. Okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine ilişkin öğretmenlerin objektiflik algıları, öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu durum, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde, öğretmenlerin öğrenim durumunu dikkate almadığını ve bu durumun aslında değerlendirmenin objektifliği açısından, arzu edilen bir gelişme olduğunu söyleyebiliriz.

Alanyazın incelendiğinde, Uçar'ın (2001) yaptığı araştırmada, sicil raporlarında yer alan sorularla öğretmenlerin objektif değerlendirilmesi konusunda, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgular araştırmamızdaki bulguları desteklemektedir.

5.1.9. Okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması. Araştırma kapsamında, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları; ölçek genelinde, kontrol ve iletişim alt boyutlarında, okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin objektif öğretmen algıları genel olarak, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ölçek alt boyutlar açısından incelendiğinde; kontrol ve iletişim boyutunda, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu algıya sahip olduğunu anlamlı bir şekilde göstermiştir. Bu durum ilkokullarda performans değerlendirme çalışmalarının daha başarılı bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir. Buna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, objektif değerlendirilme algılarının ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden yüksek olmasının nedeni olarak, ilkokullarda çalışma alanlarının tek bir sınıfla sınırlı olmasıyla birlikte, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde öğretmenleri daha iyi gözlemleyip ve aynı zamanda kontrol edebilmesine olanak sağlaması gösterilebilir. İletişim konusunda sınıf öğretmenlerinin okul müdürüyle formal veya informal iletişim kanallarının daha açık olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, ortaokul ve lisede görevli öğretmenlerin çalışma alanlarının geniş olması yani birden fazla sınıfa girmeleri ve bu okullarda öğretmen sayılarının da fazla olması, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki gözlem, kontrol ve iletişim konusundaki rollerini tam olarak yerine getirememesine neden olmuş olabilir.

Duykuluoğlu (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ders denetimi sürecinde “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründeki davranışları lise müdürlerinin arzu ettikleri düzeyde sergileyemediklerini ve lise müdürlerinin ders denetimlerinde belirli davranışları arzu edilen düzeyde sergilememelerinin nedeni olarak da, ders denetimlerine

yeterli zaman ayıramamalarından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Bu durum ister istemez öğretmen algısını olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

5.1.10. Değerlendirme notu değişkenine göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması. Araştırma kapsamında, okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları; ölçek genelinde, gözlem, kontrol ve iletişim alt boyutlarında, değerlendirme notu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin öğretmenlerin objektiflik algıları genel olarak, 90-100 arası değerlendirme notu alan öğretmenlerin, performans değerlendirme sürecine yönelik genel algı düzeyleri ($\bar{X}=3,59$ sıklıkla), 75-89 arası değerlendirme notu alan öğretmenlere ($\bar{X}=2,82$ bazen) göre daha yüksek ve olumludur.

Ölçek alt boyutlar açısından incelendiğinde; gözlem, kontrol ve iletişim alt boyutlarında, 90-100 arası değerlendirme notu alan öğretmenlerin algı düzeyleri, 75-89 arası değerlendirme notu alan öğretmenlere göre daha yüksek ve olumludur. Bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretmenlere vermiş olduğu performans notu arttıkça, öğretmenlerin de okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin objektiflik algılarının arttığını görmekteyiz. Bu durumda düşük not alan öğretmenlerin, okul müdürlerine karşı olumsuz bir algı içerisine girip, ölçekte yer alan soruları öznel değerlendirmiş olabilir.

Araştırma verilerine göre değerlendirme notlarına bakıldığında, okul müdürlerinin, öğretmenlerin performanslarını 90- 100 not aralığında % 89,1 oranla çok iyi bulduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin gerçekten performans konusunda çok iyi oldukları ya da okul müdürlerinin öğretmenlerle bir çatışma yaşamak istememesinden dolayı yüksek bir not verme eğilimi içinde oldukları söylenebilir. Bunun yanında okul müdürleri performans değerlendirmede çok sık yapılan hatalardan belli puanlara/derecelere yönelme

hatasına düşmüş olabilirler. Bunun en önemli göstergesi 0-59 ve 60-74 aralığında hiçbir öğretmene not verilmemiş olmasıdır. Bu konuda Uyargil (2008) bazı değerlendiricilerin sürekli olarak kişilere gerçek performanslarının üstünde ya da altında puan verme ya da değerlendirme yapma eğilimi gösterdiklerini ve bazen farkında olmadan yapılan bu hataların çeşitli nedenlerinin olabileceğini ifade etmiştir. Buna göre, değerlendiricilerin olumlu /yüksek puan ya da derecelere yönelmelerinin temel nedenlerinin; astları tarafından sevilme arzusu, astları ile çatışmamak, astın düşmanca hislere kapılmasını önlemek, astları yüksek puanlarla daha fazla motive etmek, hoşlanmadığı bir astını terfi ettirerek başka bir bölüme geçmesini sağlamak, kendi astlarının diğer bölümlerdekilerden daha üstün ve kendisinin de daha iyi bir yönetici olduğunu hissettirmek isteği gibi nedenlerden dolayı çoğunlukla değerlendiriciler, yüksek puan ya da derecelere yönelmektedirler.

Üzmez'in (2006) yaptığı araştırmada, "Okuldaki örgüt ikliminin yarattığı baskı ile okul müdürü tüm öğretmenleri sicil raporunda başarılı göstermek zorunda kalmaktadır" (Md.2) ve "Sicil raporunda yüksek notla değerlendirilmek için okul müdürüyle iyi ilişkiler kurmak yeterlidir" (Md.3) ifadelerinde ise branş değişkeni hariç tüm değişkenlerde anlamlı fark oluşmuştur. Buna göre her iki ifadeyi de kadın denekler, bekâr denekler, öğretmen denekler ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşan denekler "ara sıra" düzeyinde, hizmet yılı 15- 26 yıl arası olan denekler ise "çoğu zaman" düzeyinde diğer deneklerle anlamlı fark yaratacak şekilde desteklemişlerdir. Bu gruplar sicil değerlendirmesinin etkin olmadığını, formaliteden ibaret olduğunu düşünmektedirler.

5.1.11. Değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre, öğretmenlerin objektif değerlendirilme algılarına yönelik bulguların tartışılması. Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, değerlendirmenin yapıldığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu durum, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde,

okuldaki öğretmen sayısının, değerlendirmede etkili bir faktör olmadığını gösterir. Buna karşın, Barutçugil (2002) bir yöneticinin en fazla 20 çalışanı değerlendirebileceğini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarını özetleyecek olursak; okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin öğretmenlerin objektiflik algılarının genel olarak yüksek ve olumlu düzeyde olduğu ve okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde yapması gereken gözlem, kontrol ve iletişim boyutlarındaki davranışları, büyük ölçüde yerine getirdiği ve bu durumun, değerlendirmenin objektif bir şekilde yapılması açısından önem arz ettiği söylenebilir. Fakat öğretmenlerin performans değerlendirmesinden almış oldukları notlar ve okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerini göz önüne aldığımızda performans notu ve okul müdürüyle çalışma süresi arttıkça okul müdürlerinin değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin öğretmen algılarının da olumlu yönde arttığını görüyoruz. Bu sonuçlar, aslında okul müdürüyle öğretmenler arasında, karşılıklı tolerans başka bir deyişle karşılıklı müsamaha anlayışı içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu durum performans değerlendirme çalışmalarında yapılan teknik hatalardan birisidir. Dolayısıyla okul müdürleri öğretmenleri değerlendirirken, büyük bir çoğunluğunu aynı kategoride değerlendirmiş, öğretmenler de okul müdürlerini değerlendirirken aldıkları notlara göre değerlendirme yapmışlardır. Bu durum her iki taraf için objektif bir yaklaşım sergileyemediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre ele aldığımızda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, objektiflik algıları hem genel düzeyde hem de kontrol boyutunda daha yüksek ve olumludur. Bunun nedeni olarak okul müdürlerinin öznel bir tutum sergileyerek bayan öğretmenlere karşı daha nazik ve kibar bir davranış sergilemiş olabilir.

Okul müdürünün performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin, öğretmenlerin objektiflik algıları, öğretmenlerin branşı değişkenine göre; ölçek genelinde, kontrol ve iletişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Branş değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki davranışlarına ilişkin objektiflik algıları daha yüksek ve olumludur. Bununla birlikte okul müdürünün branşı değişkenine göre ele aldığımızda, branşı sınıf öğretmeni olan okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin, branşı meslek öğretmeni olan okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre, objektiflik algıları daha yüksek ve olumludur. Bu durumda öğretmenlerin okul müdürüyle aynı branştan olması, öğretmenlerin değerlendirilme algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Okul türü değişkenine göre ele aldığımızda, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, objektif değerlendirilme algılarının ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden da yüksektir. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin ilkokullarda çalışma alanlarının tek bir sınıfla sınırlı olmasıyla birlikte, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde öğretmenleri daha iyi gözlemleyip ve aynı zamanda kontrol edebilmesine olanak sağlaması gösterilebilir.

Öğretmenin branşı, okul müdürünün branşı ve okul türü değişkenlerini bir arada ele aldığımızda ilköğretimde, okul müdürünün branşının sınıf öğretmeni olması, okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin objektiflik algıları daha yüksek ve olumludur. Bu durumda, performans değerlendirme çalışmalarının ilkokullarda daha iyi yürütüldüğü sonucuna ulaşabiliriz.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen verilere dayanarak yapılabilecek öneriler şunlardır:

1-Okul müdürlerinin objektif bir değerlendirme yapabilmesi için performans değerlendirme sürecinde, gözlem, kontrol ve iletişim yoluyla görüşme formları, kontrol listeleri hazırlanmalıdır.

2-Okul müdürleri performans değerlendirmesi yaparken belli bir puan ya da derecelere ynelmemelidir. Okul müdürlerinin belli puanlara yönelmesinin nedenleri araştırılabilir.

3-Okul müdürleri değerlendirme yaparken, standart bir ölçümden kaçınmalı ve öğretmenleri farklı basamaklarda değerlendirmelidir.

4- Performans değerlendirme görevi sadece okul müdürlerine yüklenmemeli, değerlendirme sürecine öğrenciler ve veliler de dahil edilerek çoklu performans değerlendirme modeline geçilmelidir.

5-Çoklu performans değerlendirme sistemine katılacak velilerin objektif değerlendirme yapabilmesi için eğitim ğretim yılında resmi toplantılar veya özel görüşmeler yoluyla en az ayda bir kez öğretmenle biraraya gelme şartı getirilmelidir. Okula gelmeyen eğitim ğretim sürecine aktif katılmayan veliler performans değerlendirme sürecine dahil edilmemelidir.

6- İlkokullarda yapılan performans değerlendirme çalışmalarının daha başarılı olmasının sebepleri okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecine ilişkin rolleri yerine getirme bağlamında araştırılabilir?

7-Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki rollerine ilişkin öğretmenlerin objektiflik algıları resmi ve özel okullar bağlamında araştırılabilir?

8- Okul müdürleri, hizmet içi eğitime alınarak, eğitim yönetimi veya insan kaynakları yönetimi konusunda, alanında uzman kişilerden bu alanda eğitim alarak, performans değerlendirme çalışmalarını daha sağlıklı yürütebilir.

9- Bu alışma okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine ilişkin ğretmen algılarını inceleyen nicel bir çalışmadır. Bu konuda nitel bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (1997). *Eğitimde klinik denetim*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Akal, Z. (2000). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi - çok yönlü performans göstergeleri*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını
- Alay, G. (2006) *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri*,(Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alparslan, T. (2015) *Yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Altun, A, S. & Memişoğlu, P, S. (2008).Performans değerlendirilmesine ilişkin, öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişi görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53), 7-24.
- Argon, T.(2010) *Okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmelerine yönelik nitel bir çalışma*, 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, 23-25 Haziran 2010 Kütahya, Nobel Yayın Dağıtım tic. Ltd. Şti.
- Armstrong, M. (2006) *A handbook of human resource management practice*, (10. Baskı),UK: Kogan Page
- Aydın, M.(1994). *Eğitim Yönetimi*, Ankara : Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aykaç, B.(1986) *Kamu personelinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bakx, A., Baartman, L., & Van Schilt-Mol, T. (2014). Development and evaluation of a summative assessment program for senior teacher competence. *Studies in Educational*

Evaluation, 40, 50–62.

- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Pegem akademi yayınları.
- Barutçugil, İ.(2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Barutçugil, İ.(2004).*Stratejik insan kaynakları*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayer, D. (2003) Kamu Mali Yönetimi Ne Getirmiyor. *Maliye Dergisi*, (144), 47-62.
- Baysal, A, C.(1992). *Çalışma yaşamında insan*. İstanbul: Avcıol Yayınları
- Bergin, C., Wind, S. A., Grajeda, S., & Tsai, C. L. (2017). Teacher evaluation: Are principals' classroom observations accurate at the conclusion of training? *Studies in Educational Evaluation*, 55(April), 19–26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.05.002>
- Bilgin, K. U. (2007). TODAİE tarafından bir grup bilin insanına yaptırılan, *Mülkiye idare amirlerinin performans kriterlerinin belirlenmesi araştırması (MİAPER) raporu*. Ankara.
- Bingöl, D.(2013).*İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Boyacı, A. (2006).İlköğretim örgütlerinin performans yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları* No: 98
- Bursa-Osmangazi MEB (2017). İlçe Brifingi http://osmangazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/14024053_osmangazi_ilce_mem_brifing.pdfden alınmıştır.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002) Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi: Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,(32),470-483
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Byars, L.L & Rue, L.W. (2004). *Human Resource Management*, New York: Mc Graw Hill/ Irwin
- Bergin, C., Wind, S., Grajeda, S., & Tsai, C. (2017). Teacher evaluation: Are principals' classroom observations accurate at the conclusion of training? *Studies in Educational Evaluation* (55), 19–26.
- Canman, D.A (1993).Personelin değerlendirilmesinde yeni yaklaşımlar ve Türkiye'de kamu kesimindeki uygulama, *Amme İdaresi Dergisi*,(1), 159-184
- Cemaloğlu, N. (2002), Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi Bahar, Sayı* 153-154.
- Cihantimur, N. (2006). *Anadolu liseleri ve genel liselerde görevli öğretmenlerin performans değerlendirmesine yönelik algıları*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Collins, B.A. (2004). Teacher performance evaluation: a stressful experience from a private secondary school, *Educational Research*, 46(1), 43-54, DOI: 10.1080 /00 13 18 80 42 000 178818 <http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000178818>
- Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, M. (2007). *Ortaöğretim okullarında öğretmen performans yönetimi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Dağdeviren. M. (2005). *Performans değerlendirme sürecinin çok ölçütlü karar verme yöntemleri ile bütünleşik modellenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dessler, G. (2013) *Human resources management*,13.baskı,USA:Pearson Education Ltd.

Dicle, Ü. (1977) Başarı değerlendirme çağdaş gelişmeler. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Gelişme Dergisi*, (17), 37-60.

Duykuluoğlu, A. (2016) *Lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Düren, Z.(2000).*2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Dodson, R. L. (2015). Richard L. Dodson Murray State University. *Education Research Quarterly*, 39(2), 53–74.

Eraslan, E. ve Algün, O. (2005). İdeal performans değerlendirme formu tasarımında analitik hiyerarşi yöntemi yaklaşımı. *G.Ü. Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 95-106.

Eraslan, T. ve Tozlu, A. (2011). Kamu Yönetiminde Performansa Dayalı Ücret Sistemi, *Sayıştay Dergisi*, (81), 33- 61.

Erçişek, M. (2016). *Türkiye 'de denetimin gelişimi ve yeni gelişmeler ışığında denetimin dönen varlıklara etkisi ve bir uygulama*, , (Yayımlanmış yüksek lisans tezi),Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Erkuş, A.(2012). Varolan ölçek geliştirme yöntemleri ve ölçme kuramları psikolojik ölçek geliştirmede ne kadar işlevsel: Yeni bir öneri, *Eğitimde ve psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*,3(2), 279-290.

Eryılmaz, B. (2011). *Kamu yönetimi*,4. Baskı Ankara: Okutman Yayıncılık.

Falak, Ö.(2017). *2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi),Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Fındıçlı, İ. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul. Alfa Yayınları.

- Fıncıoğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleriyle ilgili öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Geylan, R.(1992).*Personel yönetimi*. Eskişehir: Met Basım-yayım.
- Göksel, A. (2013). *İşletmelerde performans değerlendirme sistemi tasarımı teori-uygulama-model*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Griffin, R.W. (2007). *Principles of Management*, Houghton Mifflin Company, Boston, USA
- Gülmez, E. (2008). *Türk kamu sektöründe performans değerlendirme ve kamu görevlilerinin motivasyonuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, K. (2011).Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 367-388.
- Hargreaves, A., & Stone-Johnson, C. (2009). Evidence-informed change and the practice of teaching. In J. D. Bransford, N. J. Vye, D. J. Stipek, L. M. Gomez, & D. Lam (Eds.), *The role of research in educational improvement* (pp. 89-109). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hikmet, T. (1983) Personel Başarı Değerlendirmesi ve Türk Yargı Örneği, *TODAI E Dergisi*, 16 (3),4-22
- Kalay, F.(2002) *İşletmelerde performans değerlendirme ve bir uygulama örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kamu Yönetimi Sözlüğü, (1995) *Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları*, Ankara.

- Kaufman, B. E. (2007) The Development of HRM in Historical and International Perspective. In: P. Boxall, J.Purcell,& P.Wright, (Eds.), *Oxford Handbook of Human Resource Management*, (pp 19-47) The. Oxford , New York, Oxford University Press,
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Kaya, O. (1998) *İlköğretim kurumlarında sicille değerlendirme*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayıkçı, K. Şarlak, Ş.(2013) İlköğretim Okullarında Performans Değerlendirme. *Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 12(43), 23-46.
- Kerssens-van Drongelen, I.C. & Fisscher, O.A.M. (2003). Ethical dilemmas in performance measurement. *Journal of Business Ethics*, (45), 51-63.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kurtar, K.(2018), *İlkokul öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* , (Yayımlanmış yüksek lisans tezi),Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Maslow, V. J. & Kelley, C. J. (2012). Does evaluation advance teaching practice? The effects of performance evaluation on teaching quality and system change in large diverse high schools. *Journal of School Leadership*, 22(3), 600–632.
- Mathis, R.L.ve Jackson, J.H. (2008) *Human Resurces Management*, 12. Baskı, Mason, Thomson South Western
- MEB- EARGED. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, EARGED. (2006).*Okulda performans yönetim modeli*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB- ÖYGGM, (2016). 6905752 Sayılı yazısı, Tarih: 22.06.2016

- MEB-ÖYGGM, (2017a) *Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)*. Ankara: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf'den alınmıştır.
- MEB- ÖYGGM, (2017b) *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENE_L_YETERLYKLERY.pdf 'den alınmıştır.
- MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı (2006) *Van Koç İlköğretim Okulu Denetim ve Performans Değerlendirme Bilgilendirme Toplantısı Sunuları*. Edinildiği Tarih: 17.05.2006.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Okullarımız*, <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php ?ILKODU =16 & İLCE KODU =15>'den alınmıştır.
- Murphy, K. R. & Cleveland, J.(1995).*Understanding performance appraisal: Social, organizational, and goalbased perspectives*. (Sage Publications, Thousand oaks, CA).
- Nankervi, A., Compton, R., Baird, M., & Coffey, J. (2011) *Human Resource Management: Strategy and Practice*, (7th ed) Cengage Learning, Melbourne,Australia.
- Özdoğan, M.(2009).*İlköğretim okul yöneticilerinin performans değerlendirilmesi konusundaki öğretmen ve yönetici görüşleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgen, H. Yalçın, A. (2011).*İnsan kaynakları yönetimi stratejik bir yaklaşım*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Özgüven, İ.E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Seta Analiz.
- Özmercan, C. (2016). *Performans değerlendirme sistemleri ve sürdürülebilir performans: Milli eğitimde bir uygulama*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

- Özsoy, O. (2005). *İnsan kaynakları yönetiminde performans değerlendirme sistemi*.
(Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Palmer, M.J.(1993). *Performans değerlendirmeleri*. (Çev. D. Şahiner) İstanbul: Rota
Yayıncılık.
- Resmi Gazete (2011) Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği: Devlet Memurlarının Şikayet ve
Müracaatları Hakkında Yönetmelik. Sayı: 27965, Tarih:15.06.2011
- Resmî Gazete (2014) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif
Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, Sayı: 29009, Tarih: 24 Mayıs 2014
- Resmî Gazete (2015) Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, Sayı: 29329,
Tarih: 17.04.2015
- Rue, L.W. and Byars L.L. (2004). *Supervision*. New York: Mc Graw-Hill Companies Inc
- Ricky,G. (2007) *Principles of Management*, Houghton Mifflin Company, Boston, USA
- Sabuncuoğlu, Z. (2011).*İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Beta yayıncılık
- Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Personel yönetimi*. Bursa: Furkan Ofset
- Saydam, M. (2005). *Performansa dayalı ücret sistemleri ve Türk kamu yönetiminde
uygulanması*.(Devlet personel başkanlığı uzmanlık tezi), Ankara.
- Selçuk Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama, öğretmen ve öğrenci davranışlarının
gözlenmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Soysal, N. G. (2006).*Yönetim bilgi sistemlerinin okul yöneticilerinin performansları
üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*.
Ankara: Anı Yayıncılık.

- Süzen, Z. A. (2007). *İnsan kaynakları yönetim süreçleri çerçevesinde öğretmen değerlendirmesinde performans değerlendirme*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, M.Ş.& Öge, S.(2012).*İnsan kaynakları yönetimi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Tamam, S. (2005). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi kapsamında performans değerlendirmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, (2000) Sekizinci Kalkınma Planı (2001-2005)
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf>
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, (2006) Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf> den alınmıştır.
- T.C Kalkınma Bakanlığı (2013) Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%20Plan%20Plan%C4%B1.pdf> den alınmıştır.
- Tınaz, P. (1999). Performans değerlendirme sistemlerinin önemi ve Türkiye'deki uygulamalarına ilişkin bir inceleme. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, (5), 389-406
- Tortop, N. İşbir, E.G ve Aykaç, B.(1993).*Yönetim bilimi*, Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tozlu, A. (2014). *Kamu kesiminde performans değerlendirme sistemi: İş ve meslek danışmanlarına yönelik bir uygulama önerisi*. (TC. Kalkınma Bakanlığı Uzmanlık Tezi), Ankara.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b15cad4a56e97.89394355 Erişim Tarihi: 05.06.2018.

Uçar, A. (2001). *İstanbul ili ilköğretim okul öğretmenlerinin performans değerlendirilmesi*.

(Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uçar, Y. (2005). *Performans değerlendirme ve eğitim kurumlarında bir uygulama*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Uyanıktürk Çelik, B.B. (2009). *İlköğretim okullarında performans değerlendirme sisteminin uygulanabilirliği: Öğretmen ve yönetici görüşleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi),

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Uyargil, C. (2008). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi: Performansın planlanması,*

değerlendirilme ve geliştirilmesi. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım

Ünver, Ö. ve Gamgam, H. (2008). *Uygulamalı temel istatistik yöntemler*. İstanbul: Seçkin

Yayıncılık.

Üzmez, T.İ. (2006). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında performans değerlendirme süreci –sivil*

raporu düzenlemesine ilişkin sorunlar ve beklentiler. (Yayımlanmış yüksek lisans

Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Young, S., Range, B. G. ., Hvidston, D., & Mette, I. M. . (2015). Teacher evaluation reform:

Principals' beliefs about newly adopted teacher evaluation systems. *Planning &*

Changing, 46(1/2), 158–174. Retrieved from [http://search.ebscohost.com/login.aspx?](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=111061935&site=ehost-live)

[direct=true&db=eue&AN=111061935&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=111061935&site=ehost-live)

Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Williams, R.S. (2002). *Managing employee performance: design and implementation in*

organisations. London: Thompson Learning.

Woods, R.H. (1997). *Human resources management*. Educational Institute, American Hotel and Motel Association. Second Edition

Zepeda, S. J. (2013). *The principal as instructional leader: A practical handbook* (3rd ed.).

Larchmont, NY: Eye on Education



EK 1.Araştırma izni**EKLER**

**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125-605.01-E.1795629
Konu : Ahmet POLAT'ın Araştırma İzni

13.02.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans öğrencisi Ahmet POLAT'ın "Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen Algıları" konulu araştırma isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik'in 19/01/2017 tarihli ve 2576 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans öğrencisi Ahmet POLAT'ın "Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen Algıları" konulu araştırmasını ilimiz Osmangazi ilçesindeki ekli listede belirtilen okullarda uygulama yapma isteği *okul müdürlüğünden araştırmanın uygulanması ile ilgili alınan olumlu görüşle birlikte*, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda **ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk BEKTAŞ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
<...>

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Okul Listesi (1 Sayfa)

Adres : Yeni Hükümet Konagi A Blok
16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax :(0 224) 445 18 10
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi için : Engin SEYMEN
ARGE VHKİ
Tel: (0224)445 1640 (0224) 215 25 39

EK 2. Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Objektif Algı

Ölçeğin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayılarını Gösteren Çizelge

Uygulama yapılan Okullar	Uygulama yapılan Öğretmen Sayısı	Geri dönen Ölçek Sayısı	Değerlendirmeye Alınan ölçek Sayısı
Bilge Malcıoğlu İlkokulu	10	7	7
Şehit Jandarma Er Halim İ.O	11	9	8
İstiklal ilkokulu	24	20	17
Merinos ilkokulu	15	10	10
Demirtaş Gevher Sönmez İ.O	17	15	13
Çukurca Fan Club İlkokulu	6	6	6
Dr. Necla Yazıcıoğlu İlkokulu	25	20	20
Ayten Bozkaya İlkokulu	13	7	7
Şükrü Şankaya İlkokulu	26	22	20
Fatih ilkokulu	15	13	12
Bilge Malcıoğlu Ortaokulu	10	8	8
Fatih Ortaokulu	15	13	10
Çukurca Fan Club Ortaokulu	6	6	6
Demirtaş Bucağı Ortaokulu	20	20	20
Panayır Ortaokulu	20	17	17
Atatürk Ortaokulu	18	17	15
Sadi Etkeser Ortaokulu	9	8	7
Necdet Coşkunüzer Ortaokulu	12	11	11
Dr. Ayten Bozkaya Ortaokulu	22	17	15
İsmail Hakkı Bursevi Ortaokulu	12	7	7
Barbaros Ortaokulu	25	24	24
Yeniceabat Mesleki	25	24	22
Teknik Anadolu Lisesi			
Cem Sultan Anadolu İ.H.L	29	23	20
Şehit Erol Olçok Meslek Lisesi	18	12	9
Malcılar Anadolu Lisesi	18	18	18
Çınar Anadolu Lisesi	20	19	19
Ali Osman Sönmez A.İ.H.L	16	14	14
Bursa Erkek Lisesi	22	17	17
Ali Osman Sönmez Mesleki	80	70	66
Demirtaş İsmail Hakkı Bursevi	14	13	12
Toplam	573	487	458

EK 3. Ön Uygulama Ölçeği

A

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım,

Bu Ölçek formu, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana bilim dalında yapmakta olduğum tezli yüksek lisans programı çerçevesinde; Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine ilişkin Öğretmen Algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise “*Performans Değerlendirme Objektif Algı Ölçeği*” yer almaktadır. Vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecek ve bilimsel çalışma maksadıyla kullanılacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplar Eğitim bilimleri alanına önemli katkılar sağlayacaktır.

Zaman ayırıp, bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Ahmet POLAT

Uludağ Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kişisel Bilgiler:

Ekonomisi

Eğitim Yönetimi, Denetimi Planlaması ve

1-Meslekteki toplam çalışma süreniz:

1-4 yıl () 5-8 yıl () 9-12 yıl () 13-16 yıl () 17+ yıl ()

2-Sizi değerlendiren okul yöneticisiyle çalışma süreniz

0-1 yıl () 2-3yıl () 4-5 yıl () 6 + yıl ()

3-Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

4-Okul müdürünün cinsiyeti: Kadın () Erkek()

5-Branşınız: Sınıf öğret () Branş dersleri öğret. () Meslek dersleri öğret. ()

6- Okul müdürünün branşı: Sınıf öğret () Branş dersleri öğret. () Meslek dersleri öğret. ()

7- Öğrenim durumunuz:

Lisans () Yüksek lisans ()

8-Görevli olduğunuz okul türü:

İlkokul () Ortaokul () Lise ()

9-En son aldığınız Performans değerlendirilme notunuz :

0-59 ()

60-74 ()

75-89 ()

90-100 ()

10-Değerlendirmenin yapıldığı okulunuzdaki öğretmen sayısı : (...)

1-20 ()

21-40 ()

41-60 ()

61 + ()

B

PERFORMANS DEĞERLENDİRME OBJEKTİF ALGI ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Bu ölçek, okul müdürleri tarafından yapılan performans değerlendirmenin, Öğretmenler açısından ne düzeyde objektif algılandığını ölçmek için hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan ifadeleri (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Sıklıkla (5) Her zaman seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) ile belirtiniz ve **tüm maddeleri yanıtlayınız.**

Boyutlar		İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Analiz	1	Değerlendirici, ders planlarını öğrenme ortamlarını dikkate alarak hazırlayıp hazırlamadığımı inceler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	2	Değerlendirici, eğitim-öğretim sürecinde aile katılımını sağlayıp sağlamadığıma dikkat eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	3	Değerlendirici, hedef kazanımlara ulaşılmasında çevresel faktörleri etkin biçimde kullanıp kullanmadığımı inceler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	4	Değerlendirici, eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için projeler üretip veya projelere katılıp katılmadığıma dikkat eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	5	Değerlendirici, çevresel imkânları eğitim-öğretim ortamlarını düzenlemede destekleyici unsurlar olarak kullanıp kullanmadığımı inceler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kontrol	6	Değerlendirici, görev ve sorumluluklarımı zamanında yerine getirip getirmediğimi kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	7	Değerlendirici, ders giriş-çıkış saatlerine uyup uymadığımı kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	8	Değerlendirici, eğitim-öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanıp kullanmadığımı kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	9	Değerlendirici, eğitim-öğretim sürecini planlarda öngörüldüğü sürede tamamlayıp tamamlamadığımı kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	10	Değerlendirici, kılık kıyafetime özen gösterip göstermediğimi dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	11	Değerlendirici, çocuk ve insan haklarını gözetip gözetmediğimi dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Gözlem	12	Değerlendirici, öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alıp almadığını kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	13	Değerlendirici, öğrenme ortamlarını hedef kazanımların özelliklerine göre düzenleyip düzenlemediğini kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	14	Değerlendirici, öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenleyip düzenlemediğini kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	15	Değerlendirici, öğrenme ortamlarında öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanıp kullanmadığını kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	16	Değerlendirici, planların açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	17	Değerlendirici, eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapıp yapmadığını kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	18	Değerlendirici, faaliyetleri yürütürken öğretmenler kurulu ve zümre kurul kararlarını dikkate alıp almadığını kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	19	Değerlendirici, eğitim öğretimde kalitenin artırılması konusunda paydaşlarıyla işbirliği yapıp yapmadığını kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	20	Değerlendirici, planları ihtiyaca göre güncelleyip güncellemediğini kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	21	Değerlendirici, çevre karşılı duyarlı davranıp davranmadığını dikkate alır.					
	22	Değerlendirici, öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfedebilmelerine imkân sağlayıp sağlamadığını gözlemler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	23	Değerlendirici, eğitim-öğretim sürecini günlük yaşantılardan örneklerle bütünleştirip bütünleştirmedini gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	24	Değerlendirici, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayıp sağlamadığını gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	25	Değerlendirici, ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçip seçmediğini dikkate alır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	26	Değerlendirici, ölçme değerlendirme sürecini adil ve şeffaf biçimde yürütüp yürütmediğini gözlemler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	27	Değerlendirici, ölçme sürecine ilişkin öğrencilerin kaygılarını giderici çalışmalar yapıp yapmadığını gözlemler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	28	Değerlendirici, süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanıp kullanmadığını gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	29	Değerlendirici, değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geribildirimler verip vermediğini gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	30	Değerlendirici, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini belirleyip belirlemediğini gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	31	Değerlendirici, öğrencileri hedef kazanımlardan haberdar edip etmediğini gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Değerlendirici, öğrenme sürecinde öğrencilerin önceki bilgileri ile bağlantılar kurup kurmadığını gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
33	Değerlendirici, her öğrencinin başarıma duygusunu tadacağı etkinlikleri uygulayıp uygulamadığını gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
34	Değerlendirici, hedef kazanımlara ulaşan öğrencilerin üst	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	

		düzyer beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanıp kullanmadığımı gözlemler					
	35	Değerlendirici, milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerlere uygun davranıp davranmadığımı dikkate alır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	36	Değerlendirici, hedef kazanımlara ulaşmada uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıp kullanmadığımı gözlemler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İletişim	37	Değerlendirici, türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşup konuşmadığımı dikkate alır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	38	Değerlendirici, beden dilini, ses tonunu doğru kullanıp kullanmadığımı dikkate alır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	39	Değerlendirici, yönetici ve meslektaşlarıyla etkili iletişim kurup kurmadığımı dikkate alır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	40	Değerlendirici, veliyle etkili iletişim kurup kurmadığımı dikkate alır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	41	Değerlendirici, öğrencilerle etkili iletişim kurup kurmadığımı dikkate alır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	42	Değerlendirici, mesleki ve kişisel gelişim ile ilgili çalışmalarla katılıp katılmadığım konusunda geribildirim sağlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	43	Değerlendirici, eğitim öğretime ilişkin iyi örnekleri meslektaşlarıyla paylaşıp paylaşmadığımı dikkate alır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	44	Değerlendirici, planları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre hazırlayıp hazırlamadığım konusunda geribildirim sağlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	45	Değerlendirici, eğitim öğretimin kalitesinin artırılmasında yenilikçi bir anlayış sergileyip sergilemediğim konusunda geribildirim sağlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	46	Değerlendirici, planları öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenek hazırlayıp hazırlamadığım konusunda geribildirim sağlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4. Uygulama Ölçeği

B

PERFORMANS DEĞERLENDİRME OBJEKTİF ALGI ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Bu ölçek, Okul Müdürleri tarafından yapılan performans değerlendirmenin, Öğretmenler açısından ne düzeyde objektif algılandığını ölçmek için hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan ifadeleri **(1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Sıklıkla (5) Her zaman** seçeneklerinden birini işaretleyerek **(X)** ile belirtiniz ve **tüm maddeleri yanıtlayınız.**

BOYUTLAR	İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	
GÖZLEM	1	Değerlendirici, çevreme karşı duyarlı davranıp davranmadığımı dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	2	Değerlendirici, öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfedebilmelerine imkân sağlayıp sağlamadığımı gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	3	Değerlendirici, eğitim-öğretim sürecini günlük yaşantılardan örneklerle bütünleştirip bütünleştirmedığımı gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	4	Değerlendirici, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayıp sağlamadığımı gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	5	Değerlendirici, ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçip seçmediğimi dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	6	Değerlendirici, ölçme değerlendirme sürecini adil bir biçimde yürütüp yürütmediğimi gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	7	Değerlendirici, ölçme sürecine ilişkin öğrencilerin kaygılarını giderici çalışmalar yapıp yapmadığımı gözlemler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	8	Değerlendirici, süreç odaklı, ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanıp kullanmadığımı gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	9	Değerlendirici, değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geribildirimler verip vermediğimi gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	10	Değerlendirici, öğrencileri hedef kazanımlardan haberdar edip etmediğimi gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	11	Değerlendirici, öğrenme sürecinde öğrencilerin önceki bilgileri ile bağlantılar kurup kurmadığımı gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	12	Değerlendirici, her öğrencinin başarıma duygusunu tadacağı etkinlikleri uygulayıp uygulamadığımı gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	13	Değerlendirici, hedef kazanımlara ulaşan öğrencilerin üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanıp kullanmadığımı gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	14	Değerlendirici, milli ve manevi değerlere uygun davranıp davranmadığımı dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	15	Değerlendirici, hedef kazanımlara ulaşmada uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıp kullanmadığımı gözlemler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

KONTROL	16	Değerlendirici, ders planlarını öğrenme ortamlarını dikkate alarak hazırlayıp hazırlamadığımı kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	17	Değerlendirici, eğitim-öğretim sürecinde aile katılımını sağlayıp sağlamadığımı dikkate eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	18	Değerlendirici, hedef kazanımlara ulaşılmasında çevresel faktörleri etkin biçimde kullanıp kullanmadığımı inceler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	19	Değerlendirici, eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için projelere katılıp katılmadığımı dikkate eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	20	Değerlendirici, çevresel imkânları eğitim-öğretim ortamlarını düzenlemede destekleyici unsurlar olarak kullanıp kullanmadığımı inceler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	21	Değerlendirici, görev ve sorumluluklarımı zamanında yerine getirip getirmediğimi kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	22	Değerlendirici, ders giriş-çıkış saatlerine uyup uymadığımı kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	23	Değerlendirici, eğitim-öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanıp kullanmadığımı kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	24	Değerlendirici, eğitim-öğretim sürecini planlarda öngörüldüğü sürede tamamlayıp tamamlamadığımı kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	25	Değerlendirici, kıyafetimi özen gösterip göstermediğimi dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	26	Değerlendirici, öğrenme ortamlarında öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanıp kullanmadığımı kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	27	Değerlendirici, planların anlaşılır olup olmadığını kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Değerlendirici, faaliyetleri yürütürken kurul kararlarını dikkate alıp almadığımı kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
İLETİŞİM	29	Değerlendirici, Türkçeyi kurallarına uygun bir biçimde konuşup konuşmadığımı dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	30	Değerlendirici, beden dilini, ses tonunu doğru kullanıp kullanmadığımı dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	31	Değerlendirici, yönetici ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurup kurmadığımı dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	32	Değerlendirici, öğrencilerle etkili iletişim kurup kurmadığımı dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	33	Değerlendirici, mesleki ve kişisel gelişim ile ilgili çalışmalara katılıp katılmadığım konusunda geribildirim sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	34	Değerlendirici, eğitim öğretime ilişkin iyi örnekleri meslektaşlarımla paylaşıp paylaşmadığımı dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	35	Değerlendirici, planları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre hazırlayıp hazırlamadığım konusunda geribildirim sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	36	Değerlendirici, eğitim öğretimin kalitesinin artırılmasında yenilikçi bir anlayış sergileyip sergilemediğim konusunda geribildirim sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	37	Değerlendirici, planları öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterik hazırlayıp hazırlamadığım konusunda geribildirim sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 5: Özgeçmiş**Özgeçmiş****Doğum Yeri ve Yılı :** Kurtalan - 1981

Öğr. Gördüğü Kurumlar :	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise :	1996	1999	Çivril Lisesi
Lisans :	2003	2007	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yüksek Lisans:	2015	2019	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : İngilizce - Orta

Çalıştığı Kurumlar :	Başlama ve Ayrılma	Kurum Adı Tarihleri
	1. 2008-2013	Vali Adnan Darendeliler İlköğretim Okulu - Van
	2. 2013-2017	Panayır Ortaokulu - Bursa
	3. 2017-	Osmangazi Ali Osman Sönmez A.İ.H. Lisesi - Bursa

Yurt Dışı Görevleri :**Kullandığı Burslar :****Aldığı Ödüller :****Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar :****Editör veya Yayın Kurulu Üyeliği :****Katıldığı Yurt içi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar :**

Ahu Tamdoğan & Feyyat GÖKÇE, Ahmet Polat (2017) “Teacher Selection, Training, Appointing, Promotion, Salary and Retirement Systems in the 1869 Ordinance of General Education and the 1915 Ordinance of Darülmualimin and Darülmualimat During the 5th International Symposium on New Issues in Teacher Education, 29 -31 August, Gdańsk/Poland

İletişim Bilgileri : ahmplt32@gmail.com

12 /04/2019

Ahmet POLAT

EK 6. Uludağ Üniversitesi Tez Çoğaltma Ve Elektronik Yayımlama İzin Formu

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Ahmet POLAT
Tez Adı	Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine ilişkin Öğretmen Algıları
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITAŞ
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni Kısıtlama	<input type="checkbox"/> Patent Kısıt (2 yıl) <input type="checkbox"/> Genel Kısıt (6 ay) <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum.

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih : 12/04/2019

İmza :

