

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSLARININ 360 DERECE GERİ
BİLDİRİM YOLUYLA DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Asude Balaban DAĞAL
(Doktora Tezi)**

İstanbul - 2012

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSLARININ 360 DERECE GERİ
BİLDİRİM YOLUYLA DEĞERLENDİRİLMESİ**






**Asude Balaban DAĞAL
(Doktora Tezi)**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. Rengin ZEMBAT**

İstanbul - 2012

ONAY

Asude Balaban DAĞAL tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performanslarının 360 Derece Geri Bildirim Yoluyla Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma, 29 Haziran 2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç.Dr. Rengin ZEMBAT	
JÜRİ ÜYESİ	Prof.Dr. Alev ÖNDER	
JÜRİ ÜYESİ	Doç.Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd.Doç.Dr. Oya RAMAZAN	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd.Doç.Dr. Lütfü İLGAR	

ÖZGEÇMİŞ

1994 Balıkesir Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi

1999 Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

1999 Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Uygulama Birimi Öğretmenliği

2000 Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Araştırma Görevlisi ve Uygulama Birimi Öğretmenliği

2002 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisanstan mezun

2006 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Uygulama Birimi Etkinlik Koordinatörlüğü

2006 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

E-Posta: asudebd@ marmara.edu.tr

asude_balaban_99@yahoo.com

Telefon: 0 532 548 28 06

ÖNSÖZ

Değişen dünya, 21. yüzyıla gelen küreselleşme ve küreselleşmenin etkisiyle oluşan rekabet pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yönetsel alanda bir takım değişikliklere sebep olmaktadır. Bu değişiklikler yöneticilerin yönetim biçimlerini etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda yöneticilerin ve eğitim kurumundan etkilenen diğer kişilerin de beklentilerini içeren bir yönetim anlayışının doğmasına sebep olmaktadır. Öğretmen kendisinden beklenenin ne olduğunu bildiği ve yaptıklarının nasıl algılandığını gördüğü taktirde verdiği eğitimde, çocuğa ve veliye yaklaşımında daha iyiye doğru ilerleme kaydedecektir. Bu durumu sağlamanın en kolay ve etkili yolunun günümüzde değerlendirmeden geçtiği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmeye yönelik ölçekler geliştirilmiş ve bu ölçekler aracılığıyla öğretmenlerin performansları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Okulöncesi eğitim yönetimine katkıda bulunmasını ümit ettiğim araştırmamın sonuçlanabilmesinde bir çok değerli kişinin emeği ve desteği bulunmaktadır. Bu değerli kişileri burada özellikle isimlerini vererek belirtmek isterim.

Öncelikle akademik yaşantıya atılmamı sağlayan, bu konuda desteklerini her zaman hissettiğim, bilgi ve deneyimleri ile beni ve tüm öğrencilerini her zaman kültürel anlamda da zenginleştiren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ayla OKTAY'a, okul öncesi eğitimi bölümüne ilk geldiğim günden itibaren yanımda hissettiğim ve konu seçiminde beni yönlendiren, cesaretlendiren, motivasyonumu arttıran, çıkmaza düştüğümde elimden tutan, yeri geldiğinde sınırlarını çizmemeye yardımcı olan, tez sürecinde doğru kararlar vermeme sağlayan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr.Rengin ZEMBAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tezimde ve diğer çalışmalarımızda bana öğrettiği bilgilerle daha emin adımlarla ilerlemi sağlayan, doktora tez izleme komitemde de yer alarak konuya ilişkin değerli görüş, destek ve eleştirilerini paylaşan, bana olan inancını dile getirerek motivasyonumu arttıran değerli hocam Prof. Dr. Alev ÖNDER'e; tez jürimde yer alarak hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, konuya karşı gösterdiği heyecanla motivasyonumu arttıran, değerli görüşlerini ve eleştirilerini belirterek çalışmanın daha iyi hale gelmesini sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Levent DENİZ'e çok teşekkür ederim.

Tez jürisine katılarak değerli görüş ve önerilerini bizimle paylaşarak katkı sağlayan değerli hocalarım Yard. Doç. Dr. Oya RAMAZAN'a ve Yard. Doç. Dr. Lütfü İLGAR'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın yöntem ve istatistik ile ilgili bölümünde vermiş olduğu derslerden çok faydalandığım, desteklerine ve görüşlerine de ayrıca başvurduğum hocam Doç Dr. Murat ÇİNKO'ya, istatistik açısından görüşlerini aldığım Ömer AKGÜL'e ve sürekli soru sormak için giderek bunalttığım Marmara Üniversitesi İstatistik Bölümü öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Tanıştığımız andan itibaren her zaman yanımda olan ve hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen değerli dostlarım Dr. Banu Dikmen ADA'ya ve Dr. Esin DİBEK'e çok teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği günden itibaren tüm zor zamanlarımda olduğu gibi tezimin de her aşamasında yanımda olan, her aşamasında ayrıca emeği olan, değerli katkılarını, eleştirilerini zaman zaman tatlı dille, zaman zaman sert eleştirilerle dile getirerek iyi bir çalışma olması için ayrıca emek veren sevgili eşim Senan DAĞAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında yanımda olan, maddi-manevi tüm desteklerini gönülden sunan, hem benimle hem tüm ailemle yakından ilgilenen ve bu kadar zamandır bana ve çocuklarıma sabırla baktığı için, tezin uygulama aşamasında bile beni yalnız bırakmadığı için sevgili annem Hidayet BALABAN'a, sevgili babam Hayri BALABAN'a, her zaman yanımda olan ve beni her zaman destekleyen canım kardeşim Özgecan BALABAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora dersleri aşamasında hayatımıza giren tatlı oğlum Poyraz'a ve tez aşamasında hayatımıza giren tatlı kızım Beril'e zor ve yoğun olarak geçen bu zaman dilimini neşeye boğdukları, hayatımıza renk kattıkları ve annelerini sabırla bekledikleri için en büyük teşekkürü borçluyum.

Ayrıca doktora aşamasının daha kolay bir şekilde ilerlemesinde sabırlı davrandıkları ve yardımlarını esirgemedikleri için birim sorumlularımız Öğr. Gör. Elif KÜÇÜKOĞLU, Araş. Gör. Şennur NİRAN'a ve diğer tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZET

Araştırmanın birinci aşamasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin performanslarını yönetici, veli ve öğrenci açısından değerlendirebilmek amacıyla 3 ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin performanslarının öğretmenlere özgü çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmaması incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşaması olan ölçeklerin geliştirilmesi kısmında araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'nde bulunan Kadıköy, Ataşehir, Maltepe, Ümraniye, Bakırköy, Şişli, Beşiktaş ilçelerinden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden sorumlu yöneticiler, bu okullara devam eden 4,5-6 yaş grubu çocuklar ve okul öncesi kurumlara devam eden çocukların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasına 51 yönetici, 893 anne-baba ve 256 çocuk katılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasının örneklemini ise İstanbul İli'nde bulunan Kadıköy, Ataşehir, Maltepe, Ümraniye, Bakırköy, Şişli, Beşiktaş ilçelerinde bulunan devlet ilköğretim okullarının anasınıfları, özel anaokulları ve bağımsız devlet anaokullarında görev yapmakta olan 142 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada 142 öğretmeni değerlendirmek üzere 36 yönetici, 1.937 veli ve 4,5-6 yaş grubundan 1.231 çocuktan alınan geri bildirimler kullanılmıştır.

Araştırmacının hazırlamış olduğu “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu” (ÖPDÖYF), “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu” (ÖPDÖVF) ve ayrıca “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu” (ÖPDÖÇF) araştırmada kullanılan ölçeklerdir.

Araştırmadan elde edilen veriler “SPSS 13 for Windows” paket programı ile çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

ÖPDÖYF, ÖPDÖVF ve ÖPDÖÇF' nin tümü ve alt ölçeklerinin geçerlilik çalışmaları için kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, ölçeklerin ayırteci gücü hesaplanmıştır.

ÖPDÖYF, ÖPDÖVF ve ÖPDÖÇF' nin tümü ve alt ölçeklerinin güvenilirlik çalışmaları için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve test- tekrar test güvenilirliği yapılmıştır.

Yapılan içtutarlılık analizleri sonucunda ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları; Yönetici Formu için 0,94, Veli Formu için 0,93 ve Çocuk Formu için 0,84'tür. Analizler, ölçeğin tamamının ve alt ölçeklerinin güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında toplam performans puanı ile her bir alt boyut (çocuğu motive etme, çocukla kurulan yakın ilişki, öğretmene duyulan güven, aile işbirliği, veli iletişimi, eğitimin devamlılığı, planlama ve organizasyon, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, çocuğun hijyeni, çocuğun gelişimsel takibi, idare ile iletişim, işyeri uyumu ve kişisel gelişim) için hesaplanmış puanların öğretmenlerle ilgili çeşitli değişkenlere (çalıştıkları okul türü, yaşları, mezun oldukları okul türü, çalıştıkları sınıfın mevcudu ve öğretmenlikteki hizmet süresi) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H testleri ile çözümlenmiştir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin toplam performans puanlarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin "çocuğu motive etme" ve "veli iletişimi" alt boyut performans puanlarında özel anaokulları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca performans puanının "işyeri uyumu" alt boyutu performans puanında ise "bağımsız devlet" anaokulları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin performans puanları ve alt boyut performans puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmamıştır. Öğretmen performans puanları ve alt boyut performans puanları mezun olunan okul türüne göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin performans puanlarının meslek lisesi öğretmenlerinin lehine farklılaştığı görülmektedir. "Çocuğu motive etme", "çocukla kurulan yakın ilişki", "sınıf düzeni", "sınıf yönetimi", "gelişimsel takibi" ve "idare ile iletişimi" alt boyutları performans puanlarında meslek lisesi öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. "Sınıf mevcudu" açısından farklılık incelendiğinde, "çocuğu motive etme" alt boyutu performans puanında "6-11" kişilik sınıf mevcudu lehine, "planlama ve organizasyon" alt boyutu performans puanı açısından

incelendiğinde “12-17”kişilik sınıf mevcudu lehine, “sınıf düzeni” alt boyutu performans puanı açısından farklılık incelendiğinde “12-17”kişilik sınıf mevcudu lehine, “kişisel gelişim” alt boyutu performans puanı açısından incelendiğinde “12-17” kişilik sınıf mevcudu lehine farklılık bulunmuştur.

Son olarak “öğretmenin hizmet süresi” değişkenine göre öğretmen performans puanlarındaki farklılaşma araştırıldığında performans puanı alt boyutlarından sadece “çocuğu motive etme” alt boyutu performans puanında “1-7” yıldır çalışmakta olan öğretmenler lehine farklılık ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Performans Değerlendirme, Eğitimde Performans Değerlendirme, 360 Derece, Okul öncesi Öğretmen Performans Değerlendirmesi

ABSTRACT

In accordance with the subject of this research, three different scales to measure preschool teachers' performances with respect to school principals', parents' and children's point of view were developed in the first phase of the research. In the second phase the differentiation of preschool teachers' performances according to various variables were examined.

This study was carried out by using and complying to the relational screening model. Teachers, principals, students of 4,5-6 ages and their parents from preschools located at Kadıköy, Ataşehir, Maltepe, Ümraniye, Bakırköy, Şişli and Beşiktaş districts of Istanbul were sampled during the first phase of the research. 51 principals, 893 parents and 256 children participated in the first phase.

In the second phase of the research feedbacks from 36 principals, 1.937 parents and 1.231 children (of ages 4,5-6 years) from private, state and specialised state preschools from the same districts were used to evaluate 142 preschool teachers' performances.

“Teacher Performance Evaluation Scale – Principals’ Form” (TPESPPLF), “Teacher Performance Evaluation Scale – Parents’ Form” (TPESPRTF) and “Teacher Performance Evaluation Scale – Children’s Form” (TPESCF) are the scales that were prepared and used by the researcher.

The data obtained were analysed by “SPSS 13 for Windows”.

The main results of the research are as follows:

In the first phase of the research, an exploratory factor analysis was carried out for each of the scales developed. In order to show the validity of the scales, the overall and sub-test content validity analysis and differentiation power of the (TPESPPLF), (TPESPRTF) and (TPESCF) were calculated.

Following the factor analysis which gave the scales their final shape, statistical reliability analysis were carried out. In this study, Cronbach Alpha coefficients of the (TPESPPLF), (TPESPRTF) and (TPESCF) and their sub-tests' means and

standard deviations were calculated. Furthermore the test re-test reliability analysis were carried out. The scales were found to be reliable according to the reliability analysis (Cronbach Alpha Coefficients of Principal's Form: 0,94, Parents' Scale: 0,93, Children's Scale: 0,84)

In the second phase of the research, differentiation of overall performance scores and sub-test performance scores (motivating the children, close relationship with the children, feeling of confidence in the teacher, cooperation with the parents, communication with the parents, continuity of the education, planning and organisation, classroom order, classroom management, children's hygiene, developmental supervision of children, relationship with school management, workplace conformance, personal development) according to various teacher variables (school type, teachers' ages, graduation school type, class size, teaching experience) were analysed by using Mann Whitney U Tests and Kruskal Wallis-H Tests.

The results of the research revealed no statistically significant differentiation of teacher overall performance scores according to the school types they work in. On the other hand, statistically significant differences in favour of private schools in "motivating the children" and "communication with the parents" sub-tests were found to exist. Also, a statistically significant difference in performance scores was found according to "workplace conformance" sub-test in favour of "specialised state schools".

Overall performance scores and sub-test performance scores did not indicate significant statistical difference according to "teachers' age" variable.

Overall performance scores differentiate significantly in favour of teachers who are high school graduates. Sub-test performance scores for "motivating the children", "close relationship with the children", "classroom order", "classroom management", "developmental supervision of children" and "relationship with school management" differentiate significantly in favour of teachers who are high school graduates.

When sub-test performance score differences with respect to "class size" were examined, a significant difference in favour of class size of "6-11" was observed

for “motivating the children” sub-test scores; significant differences in favour of class size of “12-17” were observed for “planning and organisation”, “classroom order” and “personal development” sub-test scores.

Finally, a significant difference in favour of teaching experience of 1-7 years was observed for “motivating the children” sub-test scores.

Keywords: Preschool, Performance Evaluation, Performance Evaluation in Education, 360 degrees, Preschool Teacher Performance Evaluation

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	<i>i</i>
ÖZGEÇMİŞ	<i>ii</i>
ÖNSÖZ	<i>iii</i>
ÖZET	<i>v</i>
ABSTRACT.....	<i>viii</i>
İÇİNDEKİLER.....	<i>xi</i>
TABLolar LİSTESİ	<i>xvi</i>
ŞEKİLLER LİSTESİ	<i>xxvi</i>
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	<i>xxvii</i>
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaçlar.....	6
1.3 Önem.....	7
1.4 Sınırlılıklar	7
1.5 Sayılıtlar.....	8
1.6 Tanımlar	8
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....	9
2.1 Performans Değerlendirme.....	9
2.1.1 Performans Değerlendirme Nedir?	9
2.1.2 Performans Değerlendirmenin Amaçları ve Yararları.....	10
2.1.3 Performans Değerlendirmenin Tarihsel Gelişimi	14
2.1.4 Performans Değerlendirmenin Kavramsal Gelişimi.....	15
2.1.5 Performans Değerlendirmeyi Kim Uygulamalı?	16

2.1.6	Performans Değerlendirme Süreci.....	16
2.1.7	Performans Değerlendirmenin Koşulları	18
2.1.8	Performans Değerlendirme Yöntemleri.....	20
2.1.9	Performans Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar	33
2.1.10	Performans Değerlendirme Sürecinde Yapılan Hatalar.....	34
2.1.11	Performans Değerlendirme Standartları	36
2.2	Eğitimde Öğretmen Performans Değerlendirmesi	40
2.2.1	Öğretmen Performans Değerlendirmesinde Okul Sistemi.....	41
2.2.2	Eğitimde Nitelik (Kalite)	42
2.2.3	Eğitimde Denetim/Değerlendirme	43
2.2.4	OECD Ülkelerinde Performans Değerlendirme	46
2.2.5	Okul Yönetiminde Öğretmen.....	52
2.2.6	Öğretmenlik Mesleğinde Etik.....	68
2.2.7	Veli Beklentileri.....	70
2.2.8	Okullarda Öğretmen Performansını Değerlendirme.....	71
2.3	Okul Öncesi Eğitim.....	83
2.3.1	Tanımı	83
2.3.2	Önemi.....	84
2.3.3	Amaçları.....	86
2.3.4	Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	87
2.3.5	Okul Öncesi Eğitim Programının Temel İlkeleri.....	89
2.3.6	Nitelikli Okul Öncesi Eğitim	90
2.3.7	Okul Öncesi Eğitim Programlarının Niteliği	92
2.3.8	Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen.....	93
2.3.9	Öğretmenin İletişimi	97
2.3.10	Öğretmenlikte Mesleki Gelişim.....	101
2.3.11	Öğretmenin Sınıf Yönetimi	103
2.3.12	Öğretmen,Sınıf Ortamı ve Düzeni	104
2.3.13	Okul Öncesi Eğitimde Denetim	108
2.3.14	Okul Öncesi Eğitimi Kurumunda Değerlendirme	109

2.4 Alana İlişkin Yapılmış Araştırmalar	110
2.4.1 Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	110
2.4.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	117
BÖLÜM III: YÖNTEM	126
3.1 Araştırma Modeli.....	126
3.2 Evren, Çalışma Grubu ve Örneklem	126
3.2.1 Ölçeklerin Geliştirilmesine İlişkin Evren ve Çalışma Grubu	126
3.2.2 Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Evren...	127
3.2.3 Öğretmen Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Örneklem....	128
3.3 Veri Toplama Araçları	132
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	132
3.3.2 Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu.....	132
3.3.3 Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Veli Formu.....	134
3.3.4 Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu	136
3.4 Verilerin Toplanma Aşaması.....	137
3.5 Verilerin Çözümlemesi	138
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	142
4.1 Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirliği İle İlgili Bulgular	142
4.1.1 “ÖPDÖYF”nun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular	142
4.1.1.1 “ÖPDÖYF” Geçerliliği ile İlgili	142
4.1.2 “ÖPDÖVF”nun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular	150
4.1.3 “ÖPDÖÇF”nun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular.....	169
4.2 Öğretmenlerin Performans Puanları İle İlgili Bulgular	183
4.2.1 Öğretmenlerin Toplam ve Diğer Alt Değerlendirme Boyutlarındaki Performans Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular	184

4.2.2 Öğretmenlerin Toplam ve Diğer Alt Değerlendirme Boyutlarındaki Performans Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Bulgular	194
4.2.3 Öğretmenlerin Toplam ve Diğer Alt Değerlendirme Boyutlarındaki Performans Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Bulgular	201
4.2.4 Öğretmenlerin Toplam ve Diğer Alt Değerlendirme Boyutlarındaki Performans Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Bulgular	207
4.2.5 Öğretmenin Toplam ve Diğer Alt Boyutlardaki Performans Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Bulgular	220
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	228
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	228
5.1.1 Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formunun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	228
5.1.2 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formunun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	231
5.1.3 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formunun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	237
5.1.4 Öğretmen Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	242
5.1.5 Öğretmenlerin Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	247
5.1.6 Öğretmenlerin Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	248

5.1.7 Öğretmenlerin Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	251
5.1.8 Öğretmenlerin Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	256
5.2 Öneriler.....	260
5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler	260
5.2.2 Araştırmacılara Öneriler	261
EKLER	279

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1 ÖPDÖYF'nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO, MSA ve Barlett's Küresellik Testi Sonuçları	143
Tablo 4.2 "ÖPDÖYF"nin Varyans Oranları ve Özdeğerleri"	144
Tablo 4.3 "ÖPDÖYF"nin Betimsel Analizleri	144
Tablo 4.4 "ÖPDÖYF"nin Değerlendirme Formu'nun Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri .	145
Tablo 4.5 "ÖPDÖYF"nin Cronbach Alfa Katsayıları	146
Tablo 4.6 "ÖPDÖYF"nin Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	146
Tablo 4.7 Çalışma Grubunun "ÖPDÖYF"den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	147
Tablo 4.8 "ÖPDÖYF"nin Spearman Brown Yarı Test Güvenilirliği	149
Tablo 4.9 "ÖPDÖYF"nin Test-Tekrar Test Uygulamalarından Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ve Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları	150
4.10 $\alpha=0,05$ anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minimum Değerler	152
4.11 "ÖPDÖVF"nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO, MSA ve Barlett's Küresellik Testi Sonuçları	153
4.12 "ÖPDÖVF"nin ve Alt Boyutlarının Varyans Oranları ve Özdeğerleri	154
4.13 "ÖPDÖVF"nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	154
4.14 "ÖPDÖVF"nin Betimsel Analizleri.....	156

4.15 “ÖPDÖVF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri	156
4.16 “ÖPDÖVF”nin Cronbach Alfa Katsayısı	157
4.17 “ÖPDÖVF”nin Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları .	158
4.18 “ÖPDÖVF” Birinci Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	159
4.19 “ÖPDÖVF” İkinci Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	159
4.20 “ÖPDÖVF” Üçüncü Alt Boyut Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	160
4.21 “ÖPDÖVF” Dördüncü Alt Boyut Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayısı ...	161
4.22 Çalışma Grubunun “ÖPDÖVF”den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	161
4.23 Çalışma Grubunun “ÖPDÖVF”nin Birinci Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları.....	163
4.24 Çalışma Grubunun “ÖPDÖVF”nin İkinci Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları.....	164
4.25 “ÖPDÖVF”nin Üçüncü Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik	

Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	165
4.26 “ÖPDÖVF”nin Dördüncü Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	166
4.27 “ÖPDÖVF”nin Spearman Brown Yarı Test Güvenilirliği	166
4.28“ÖPDÖVF”nin Test-Tekrar Test Uygulamalarından Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ve Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları	167
4.29 “ÖPDÖÇF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO, MSA ve Barlett’s Küresellik Testi Sonuçları	170
4.30 “ÖPDÖÇF”nin ve Alt Boyutlarının Varyans Oranları ve Özdeğerleri.....	170
4.31 “ÖPDÖÇF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	172
4.32 “ÖPDÖÇF”nin Betimsel Analizleri.....	173
4.33 “ÖPDÖÇF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri	174
4.34 “ÖPDÖÇF”nin Cronbach Alfa Katsayısı	174
4.35 “ÖPDÖÇF”nin Maddelerinin Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyonları	175
4.36 “ÖPDÖÇF”nin Birinci Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyonları	176
4.37 “ÖPDÖÇF” Birinci Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyonları	176

4.38	“ÖPDÖÇF” Formu Üçüncü Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları.....	177
4.39	“ÖPDÖÇF”den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	178
4.40	“ÖPDÖÇF”nin Birinci Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	179
4.41	“ÖPDÖÇF”nin İkinci Alt boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	180
4.42	“ÖPDÖÇF”nin Üçüncü Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	180
4.43	“ÖPDÖÇF”nin Spearman Brown Yarı Test Güvenilirliği	181
4.44	“ÖPDÖÇF”nin Test Tekrar Test Uygulamalarından Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Elde Edilen Ortalama Puanların, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları	182
4.45	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Performans Değerlendirme Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	184
4.46	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	184
4.47	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	185

4.48 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	186
4.49 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Öğretmene Duyulan Güven” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	186
4.50 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	187
4.51. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	187
4.52 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	188
4.53 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	189
4.54 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	189
4.55 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	189
4.56 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	190
4.57 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	190
4.58 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	191
4.59 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “İdare ile İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	191
4.60 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	192
4.61 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	192

4.62 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	193
4.63 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre Performans Değerlendirme Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	194
4.64 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	194
4.65 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	195
4.66 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Öğretmene Güven” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	195
4.67 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	196
4.68 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	196
4.69 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	197
4.70 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	197
4.71 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	198
4.72 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	198
4.73 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	199
4.74 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	199
4.75 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “İdare ile İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	200

4.76 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	200
4.77 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	201
4.78 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre “Performans Puanlarına” İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	201
4.79 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	202
4.80 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	202
4.81 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Öğretmene Güven” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	202
4.82 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	203
4.83 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	203
4.84 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	204
4.85 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	204
4.86 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	204
4.87 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	205
4.88 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	205
4.89 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	206

4.90 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “İdare İle İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	206
4.91 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	206
4.92 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	207
4.93 “Sınıf Mevcuduna” Göre Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	207
4.94 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	208
4.95“Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	209
4.96 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	210
4.97 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Öğretmene Duyulan Güven” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	210
4.98 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	211
4.99 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	211
4.100 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	212
4.101 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	212
4.102 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	213
4.103 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	214

4.104 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	215
4.105 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	216
4.106 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	216
4.107 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	217
4.108 “Sınıf Mevcuduna” Göre “İdare ile İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	217
4.109 “Sınıf Mevcuduna” Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	218
4.110 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	218
4.111 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	219
4.112 “Öğretmenin hizmet süresine” Göre Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	220
4.113 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	220
4.114 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	221
4.115 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	222
4.116 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Öğretmene Güven” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	222
4.117 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	223

4.118 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	223
4.119 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	224
4.120 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	224
4.121 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	225
4.122 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	225
4.123 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	225
4.124 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	226
4.125 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “İdare İle İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	226
4.126 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	227
4.127 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	227

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Öğretmen Niteliği Çerçevesi	64
Şekil 2 EARGED Öğretmen Performans Göstergeleri.....	76
Şekil 3 Eğitimde Performans Değerlendirme Aşamaları.....	83
Şekil 4 Öğretmenin Kendini Geliştirmede Dikkate Alması Gereken Konular.....	102

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖPDÖYF: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu

ÖPDÖVF: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu

ÖPDÖÇF: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

İnsanlığın varlığını gelişerek sürdürme ihtiyacı ile birlikte gelişen teknolojiye paralel olarak değişen toplum ve aile yapısı, hızla değişen kültürel yapı, giderek daha çok annenin iş hayatında yer almaya başlaması gibi faktörler çocuklardan beklentileri de değiştirmiş, bu nedenle yeni okul sistemlerine ve yapılarına ihtiyaç artmış ve yeni okul modelleri oluşturulmaya başlanmıştır. Ancak tüm yeni oluşturulan modellere rağmen okulun temel işlevi topluma uyum sağlayabilecek, mutlu, uyumlu, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek olarak her zaman aynı kalmıştır.

Okullar, çağlar boyunca genç kuşakların sistemli eğitiminde, bilgi ve kültürün aktarılmasında son derece önemli rol oynayan, bugün de bu rollerini önemli ölçüde sürdürmekte olan kurumlardır (Oktay, 1999, s. 202). Çocuklar günlerinin önemli bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Bu durum, okul ortamını, çok sayıdaki çocuğa hizmetin sağlanması ve müdahalede bulunulması konusunda ortak bir giriş noktası oluşturmaktadır (Pahl & Barrett, 2007, s. 6).

Bloom çocukların zihinsel yeteneklerinin gelişiminde ilk beş yılın çok önemli olduğunu söylemiştir. Zigler ise yaşamın ilk yıllarını bilişsel psikolojinin “altın çağı” olarak adlandırmıştır (akt.Palmaffy, 2011, s.11). 0-6 yaş çocukları, okulöncesi eğitim döneminde yer alan çocuklar olarak adlandırılır (Kıldan, 2007, s. 504). Bu dönem, çocuğun yaşamının temelidir. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden hızlı bir gelişim içine girer. 0-6 yaş bu gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı ve çocuğun yakın çevresinden çok etkilendiği, her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönemdir (Zembat & Unutkan, 2001, s. 7). Çocuğun yaşamının ilk beş yılındaki eğitimine de en az beslenmesi ve sağlığı kadar önem verilmeye başlanması, 20. yüzyılın uygar toplumlarının en belirgin özelliklerinden sayılabilir. Yaşamın ilk yıllarının önemi,

eski çağlardan beri üzerinde durulmuş olan bir konu olmakla birlikte, belirli uygarlık düzeyine ulaşmış toplumlarda bu denli yaygın bir konuma gelmiş olması 20. yüzyıla özgü bir niteliktir (Oktay, 1999, s. 185). Değişen aile yapısı, kadının rolündeki değişimler, şehirleşmenin insanların yaşama biçimine getirdiği değişimler vb. nedenlerle çocuğun özellikle üç yaşından sonra veya ilkokula başlamadan önceki yılda, hiç değilse günün belirli saatlerinde kurumda eğitimi konusunda, ailelerde artan bir talep olduğu da dikkati çekmektedir (Zembat, 2001, s. 13). Evli kadınların çalışmaya başlaması veya bekar (evlenmemiş) ailelerin oluşmasıyla birlikte okul öncesi eğitim ihtiyacı bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ailelerin çocuklarının erken yaşta eğitim almalarının okul yaşantılarında bir avantaj sağlayacağını hissediyor olmaları okul öncesi kurumlara gösterilen ilgiyi arttırmaktadır (Philips, 2008, s. 1).

Nitekim, yapılan araştırmalarda da okul öncesi eğitimi almış çocukların okuma-yazma ve sayısal becerilerde diğerlerine göre daha iyi olduğunu (Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Blatchford, & Taggart, 2008, s. 107), üst dil becerilerinin (Şen, Çiçekler, & Yılmaz, 2010, s. 49) ve dil gelişim düzeylerinin (Taner & Başal, 2005, s. 406) okul öncesi eğitime gitmeyenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda AÇEV'in 2003-2004 yılları arasında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde yapmış olduğu okul öncesi eğitim uygulamasını içeren bir çalışma, uygulamaya katılan çocukların zihinsel, sosyal, duygusal becerilerinde ciddi kazanımları olduğunu göstermiştir (Bekman, Koç, & Taylan, 2004, s. 14).

Evans (1996) ve Weikard (1993) okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkileri olduğunu ve bu dönemde verilen eğitimin niteliğinin önemli olduğunu söylemektedir (Yavuzer, 2003, s. 61). Aynı zamanda yüzlerce araştırma da göstermektedir ki, erken yaşlarda verilen kaliteli eğitim çocukların özgüvenleri, motivasyonları ve sosyal davranışları üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Boyd, Barnett, Bodrowa, Leong, & Gomby, 2005, s. 6). Okul öncesi kurumunun çocuk için yararlı, güvenli, ihtiyaçlarına cevap verebilen; hareket, oyun, sosyal etkileşim, müzik ve sanatla birlikte olma imkanı sağlayan bir yer olması çok önemlidir (Oktay, 1999, s. 203).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2011 öğretim yılı verilerine göre; okul öncesi eğitime devam eden öğrenci sayısı 1.115.818 (MEB, 2011) olan ülkemizde günün büyük bir kısmını okulda geçiren bir öğrencinin orada bulunduğu zamanı etkin ve verimli

kullanabilmesi gerekmektedir. Bu zaman dilimi çocuk için çok değerlidir ve yitirilmemesi gerekir. Bunu sağlamanın yolu da kaliteli eğitim ortamlarının yaratılması ile mümkündür.

Eğitim ortamının kaliteli olmasının sağlanması fiziksel özellikleri iyileştirme (Kıldan, 2007, s. 508), sınıftaki öğrenci sayısı (Barnett, 2008, s. 20), yönetim (Zembat, 2005, s. 27), eğitim programı (Zembat, 2005, s. 27) ve eğitim personelinin (Zembat, 2005, s. 27) iyileştirme ile mümkün olacaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitim hizmeti verilebilmesi için öğretmen, eğitim ortamı, fiziksel çevre ve donanım, öğretmen-yönetici-çocuk iletişimi, demokratik bir atmosfer ve okul-aile iş birliği gibi unsurların etkili olarak işe koşulması gerekir (Kapusuzoğlu, 2006, s. 440). Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yer genellikle okul-sınıf ortamlarıdır. Eğitim ortamının nitelikleri çocukların okul, öğretmen, arkadaş gibi diğer unsurlarla olan etkileşim ve uyumunda önemli bir etkiye sahip olacaktır (Kıldan, 2007, s. 504). Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenci ile öğretmen etkileşimi can alıcı bir yere ve öneme sahiptir (Özçelik, 1982, s. 85). Ancak, fiziksel ortam, program, yönetim ne kadar iyi olursa olsun, öğretmenin ilgisi, yeterliliği ve kişiliği eğitimi başarılı kılmaktadır (Bergman, 1990, s. 5). Öğretmenin bir okul öncesi kurumunda malzeme ve program kadar hatta daha da önemli olduğunu akıldan çıkartmamak gerekir (Zembat, 2005, s. 31). Öğretmen, süreci düzenleyen, yöneten, yönlendiren ve öğrencileri öğrenmeye motive eden kişidir. Eğitim faaliyetlerinin temel ögesi olan öğretmenin, her gün biraz daha gelişmekte olan teknoloji, çoğalan sosyo-ekonomik sorunlar, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarısını sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve eğitim etkinliklerinde desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlere yapılan yardım, kuşkusuz öğrencilere yardım yerine geçmektedir (Taymaz, 2010, s. 159).

Okul öncesi öğretmeni, gruptaki çocukların en yakınıdır, okulun eğitiminden ve öğretiminden sorumludur (Zembat, 2005, s. 31). Bu durumda okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteli olmasının sağlanması öğretmenin kişisel nitelikleri, yeterlilikleri, mesleğine karşı olan ilgisi, bilgisi ve deneyimi ile de ilişkilidir (Oktay & Polat, 2008, s. 6). “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları” (Bridge, 2003, s. 71) isimli kitapta kaliteli eğitimcinin niteliklerini öğrenci, kurum ve sınıf yönetimi açılarından ayrıntılı olarak tanımlamıştır. Gerek Oktay ve Unutkan’ın, gerekse Bridge’in

tanımlamış oldukları öğretmen nitelik ve davranışları okul öncesi öğretmenin davranışları olarak da tanımlanabilir.

Eğitim sisteminin ve okul yönetimlerinin amaçlarını ne derecede gerçekleştirebildiklerini anlayabilmek ve daha üst düzeyde örgütsel amaçlara ulaşabilmek için denetime ihtiyaç vardır. Fakat unutulmamalıdır ki örgütsel amaçlara ulaşmada denetim tek başına yeterli olamayabilir. Amaçlara ulaşmada insan unsurunun önemi tartışılmayacak kadar açıktır. Ürün ve hizmetin kalitesini artırmada insan unsuru ön plâna çıkmaktadır (Taymaz, 1993, s. 5). Eğitim sistemimizde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerimizin gelişmesinde ve yenilikleri uygulayabilmelerinde hizmet içi eğitim çalışmaları önemlidir. Öğretmenin eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve uygun bir hizmet içi eğitime yönlendirilebilmeleri zaman, emek ve maddi açıdan ciddi getiriler sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitimde sürekli bir gelişme ve ilerlemeyi sağlamak için doğru ve çok yönlü ve objektif yapılan değerlendirmelere gereksinim vardır.

Öğretmenlere yönelik yapılan değerlendirmeler öğretmen performansını ortaya çıkartmaktadır. Nitekim bir araştırmada devlet okullarının ve özel okulların işlevlerini tam olarak yerine getirip getirememesinin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin performansına bağlı olduğu ifade edilmiştir (Tamam, 2005, s. 24).

Yapılan performans değerlendirmesi ile çalışanların örgüt kültürüne inancı ve bağlılığı arttığı, motivasyonlarının geliştiği görülmektedir. Nitekim, ilgili yazın incelendiğinde performans ile motivasyon (Çiçek, 2005, s. 27; Barutçugil, 2002, s. 43; Vroom, 1970) arasında ilişki olduğu görülmüştür. Brown da (2005, s. 172) örgütlerde performans değerlendirmenin kullanılmasının nedenleri arasında işgörenin örgütsel verimliliğini ve motivasyonunu arttırmanın bulunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Tamam (2005, s. 24) öğretmen performansının değerlendirilmesinin, eğitimdeki eksiklik ve yanlışlıkların saptanması, sorunların belirlenmesi, öğretmenlerin güdülenmesi ve geleceğe yönelik önlemlerin alınması için gerekli olduğu görüşündedir. Bu durumda çocukların yetiştiği kurumların her kurumdan önce gelişmeye açık olmaları istenmelidir. Bu nedenle kurumun (okulun) gelişimini sağlayacak çeşitli plan ve programlara ihtiyaç duyulmalıdır (Erdoğan, 2008, s. 102).

Özgen'in 2002'de belirttiği gibi öğretmen motivasyonunun oluşumunda yöneticinin sorumlulukları yok sayılamaz. Lider olarak bir yöneticinin görevi; yüksek performans

gösteren kişilerin sahip olduğu olumlu tutumları desteklemek, pekiştirmek, bu yüksek performansın sürekliliğini sağlamak, düşük performans gösteren kişilerin tutumlarını ise hem kendilerine hem de kuruma yarar sağlayacak yönde geliştirmektir (Çiçek, 2005, s. 11). Okul, yöneticisi ve sahip olduğu personelin (öğretmenler) özellikleri açısından eğitim dışı kurumlara göre farklıdır. Eğitim dışı kurumların çoğunda yöneticiler ve astlar arasında eğitim, entellektüel kapasite ve kültür gibi unsurlar açısından yöneticiler lehine belirgin farklılıklar var olabilirken okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretim kadrosu arasında aynı oranda bir farklılık bulunmaz (Erdoğan, 2008, s. 122). Bu nedenle bu çalışmada yöneticiler, veliler ve çocuklar çalışmanın bir parçası olacaklardır.

Türkiye’de eğitim alanında performans değerlendirmeyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı 2001-2005 çalışma programında yer alan 5.19 numaralı “Teftişte Performans Değerlendirme Modelinin Geliştirilmesi ve Pilot Uygulamının Gerçekleştirilmesi” konusuna yönelik olarak eğitim sisteminin alt sistemi olan teftiş sistemine yeni bir yaklaşım ve anlayış kazandırmak adına “Okulda Performans Yönetimi Modeli” geliştirilmiştir. Söz konusu model öğretmenin, okul yöneticisinin ve okulun kurumsal performans değerlendirme süreçlerini içermektedir. Modelde öğretmen ve okul yöneticilerinin yeterlikleri ve bu yeterliklere dayalı performans göstergeleri belirlenmiş, okulun kurumsal performans alanları tanımlanmış, öğretmen, okul yöneticisi ve okulun kurumsal performansının değerlendirilmesinde kullanılacak formlar geliştirilmiştir. Ancak bu formlar incelendiğinde öğretmenlerin performansını ölçmesine rağmen (okul öncesi öğretmenin eğitim alanı farklı olduğundan) okul öncesi öğretmenin performansını ölçer nitelikte olmadığı görülmüştür. Nitekim Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılmış olan bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin gelişimlerini sağlamadaki performanslarının değerlendirilmesi ve teşvik edilmesi konusunda pek az çalışma yapıldığı belirtilmektedir (Guthrie, 2005, s. 2).

İlgili yazın ve araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde eğitim alanında da performans değerlendirmeye yönelik araştırmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi kurumların daha kaliteli hizmet sunmaları ve okulların daha verimli hale gelmesi, öğretmenler, yöneticiler ve veliler açısından istenen bir durumdur. Bu da ancak öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleklerinin gereğini içselleştirmeleriyle

mümkün olur. Bu durum eğitim kurumlarında çalışan kişilerin motivasyon ve performans gibi kavramlara uzak kalmamalarını gerektirir.

Bu araştırma; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eksik oldukları yönlerin tespit edilmesi, eksikliklerinin giderilmesine yönelik ileride yeni programların hazırlanmasına imkan sağlaması açısından ve bu tespitlerin bilimsel temellere dayalı bir şekilde yapılabilmesinin sağlanması açısından önemlidir.

Bu sonuçlardan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmeye yönelik olarak eksikliğini hissedildiği düşünülen performans değerlendirme ölçeklerinin oluşturulması ve okul öncesi öğretmenlerin performanslarının çeşitli değişkenlere göre farklılıklarının incelenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2 Amaçlar

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerini değerlendirmeye yönelik Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formunun, Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formunun ve Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formunun geliştirilmesi ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin performans puanlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik hazırlanan “Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu” geçerli ve güvenilir midir?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik hazırlanan “Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Veli Formu” geçerli ve güvenilir midir?
3. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik hazırlanan “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu” geçerli ve güvenilir midir?
4. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt değerlendirme boyutu performans puanları çalışılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt değerlendirme boyutu performans puanları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt değerlendirme boyutu performans puanları mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt değerlendirme boyutu performans puanları sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt değerlendirme boyutu performans puanları öğretmenlikteki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Önem

Araştırmadan elde edilen bulguların;

- MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun Performans Yönetim Sistemi Kurulmasına katkı sağlayacağı,
- Öğretmenlerin velilerinin beklentilerine uygun iletişim kurmalarına katkı sağlayacağı,
- Çocukların da öğretmenleri hakkında fikir söyleme haklarının olduğu inancının doğmasına ve bu fikirlerin önemsenmesine katkı sağlayacağı,
- Öğretmenlerin eksik olduğu yönlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı,
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmenler hakkındaki yorumlarının gerçekçiliği hakkında fikir sahibi olmalarına katkı sağlayacağı,
- Araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına destek vereceği umulmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

- Araştırmanın örneklemi, İstanbul'un 7 ilçesindeki devlet ilköğretim okullarının anasınıflarında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerle,
- Araştırmanın uygulaması 2009-2011 yılları ile,

- Araştırmada veri toplanacak kişiler devlet ilköğretim okullarının anasınıflarından sorumlu olan müdür yardımcıları, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında kurum yöneticileri; tüm okul türleri için okula devam eden çocukların velileri ve okul öncesi kuruma devam eden çocuklar ile, Araştırmadan toplanacak veriler okul öncesi kuruma devam eden çocukların velilerinin ve çocukların zaman ve bütçe sınırlaması nedeniyle 1/3'ü ile sınırlandırılmıştır.

1.5 Sayıtlar

- Araştırmaya katılan ilçelerde çalışan öğretmenler rastgele dağıldıkları ve bunların ortalama performanslarının ilçeden ilçeye farklılık göstermediği
- Yöneticilerin, velilerin ve çocukların ölçekteki soruları yanıtlarken doğruyu yansıttıkları, objektif değerlendirmeler yaptıkları varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Performans, “belirlenen koşullara göre bir işin yerine getirilme düzeyi veya işgörenin davranış biçimi” olarak tanımlanabilir (Bingöl, 2010, s.379).

Performans yönetimi, insanları kendi potansiyellerini fark etmeleri yönünde motive ederek hem bireysel başarıyı hem de takım başarısını desteklemekte ve yapıcı değişim için bir anahtar işlevi görmektedir (Bingöl, 2010, s. 282).

Öğretmen Performansını Değerlendirme, kendisine verilen hedefler doğrultusunda sınıf yönetiminde uyguladığı yöntemler, çocuk, veli ve idareyle kurduğu iletişim, işyerinde kurduğu olumlu ilişkiler, sınıf dışında aldığı görevlerde sınıf içi görevini de aksatmadan gösterdiği başarı, kurumuna duyduğu sadakat gibi konularda öğretmenin gösterdiği etkililik, yeterlilik ve yetersizliklerin bir bütün olarak tüm yönlerinin analiz edilerek başarı düzeylerinin belirlenmesi sürecidir.

BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Performans Değerlendirme

2.1.1 Performans Değerlendirme Nedir?

Performans, herhangi bir görevin gereği olarak önceden belirlenen standartlara uygun davranışların gösterilmesi ve beklenen amaçlara yaklaşma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Can, Kavuncubaşı, & Yıldırım, 2009, s. 228). Değerlendirme ise, kişinin işteki başarı derecesi hakkında bir yargıya varma işlemidir (Bulut, 2004, s. 1). Organizasyonlarda karşılaşılan en önemli problemlerden biri, çalışanlara verilen görevlerin ne ölçüde başarıldığını ya da çalışanların iş görme yeteneklerinin ne olduğunu saptamaktır. Her yönetici, haklı olarak, kendi yönetiminde bulunan çalışanların yeteneklerini ve yapmaları gereken iş üzerindeki başarılarını bilmek ister. Bu nedenle, çalışanların belirlenen amaçlara uygun çalışıp çalışmadığını yakından inceler. Ancak, çalışana ilişkin karar alınırken yeteneklerinin değerlendirilmesi belli bir sistem içinde yapılmalıdır. Organizasyonda çalışanlardan en yüksek performansın elde edilmesi için çalışanların yetenekleri yakından izlenmeli ve başarı çizgisi sağlanan gelişmeler doğrultusunda değerlendirilmelidir (Barutçugil, 2002, s. 178).

Bu noktada performans değerlendirme, insan kaynakları yönetiminin en önemli işlevlerinden birisidir. Performans değerlendirme kişinin herhangi bir konudaki etkinliğinin ve başarı düzeyinin belirlenmesine yönelik çalışmaları ifade eder. Performans değerlendirme kurumda görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarını, etkinliklerini, eksikliklerini, yeterliliklerini, fazlalıklarını, yetersizliklerini kısacası bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir (Fındıkçı, 1999, s. 297).

Performans değerlendirme ile genel olarak, kişinin, kurumun ya da grubun herhangi bir konudaki etkinliğini bir takım özelliklere göre analiz etmeye ve başarı düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar kastedilmektedir (Erdoğan, 1991, s. 155).

Performans değerlendirme, bir değerlendiricinin önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, işgörenlerin işteki performansını değerlendirmesi sürecidir (Palmer, 1993, s. 9; akt. Helvacı, 2002, s. 5). İşgörenin işletme amaçlarının gerçekleşmesine yapmış olduğu katkının ölçülmesidir. Diğer bir deyişle işgörenin görev ve sorumluluklarını ne denli etkin olarak yerine getirdiğinin ölçülmesidir (Aldemir, 2001, s. 267).

Genel anlamda performans değerlendirme, işgörenin yeteneklerini, potansiyelini, iş alışkanlıklarını, davranışlarını ve benzer niteliklerini diğerleriyle karşılaştırarak yapılan sistematik bir ölçümdür (Yücel, 1999, s. 110). Aynı zamanda performans değerlendirmesi, bireyin görevindeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlak durumunu ve özelliklerini bütünleyen ve çalışanın organizasyonun başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araç olarak tanımlanmaktadır (Barutçugil, 2002, s. 179).

Bir başka açıdan çalışanın işini ne kadar başarılı yaptığını belirleme, kendisine bildirme ve bir gelişme planı oluşturma sürecidir. Diğer bir deyişle performans değerlendirme, bir işi yapan bireylerin, bir grubun ya da organizasyonun o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiği, başka bir anlatımla, hedefe varma derecesinin, nicel ve nitel olarak anlatımıdır (Kahramanoğlu, 2000, s. 117).

En genel anlamda performans değerlendirmesi, bir çalışanın kendisine verilen hedeflere ne derece ulaştığını anlamak için uygulanan resmi bir yöntemdir (Luecke, 2010, s. 101). Aynı zamanda, bir değerlendirme amacını, performansın oluşmasını sağlamaya yönelik aktiviteleri (teşvikler), değerlendirilenin performansını odaklamaya yönelik bir talepte bulunmayı ve performansı derecelendirmeye yönelik sistematik yöntemleri içinde barındıran bir sistemdir (Ruiz-Primo&Shavelson, 1996; Shavelson, Solano-Flores& Ruiz-Primo, 1998; Stiggins, 1987; akt. Johnson, Penny &Gordon, 2009, s. 2).

2.1.2 Performans Değerlendirmenin Amaçları ve Yararları

Personelin başarısının değerlendirilmesi çağdaş yönetimin gereğidir. Başarı değerlendirme örgütün devamlılığını ve canlılığını sürdürmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitim örgütlerinde personelin değerlendirilmesinde işgörenin örgütün

amacına ulaşmasındaki katkısı gözönüne alınarak ödüllendirilmesi, cezalandırılması, düzeltilmesi veya geliştirilmesi yönünde çeşitli önelemler alınır (İlgar, 2005, s. 110).

Bu noktalardan hareketle performans değerlendirmenin amacı; organizasyondaki çalışanların iyiden kötüye doğru sıralanması değil; örgütsel amaçların astlar tarafından öncelikle anlaşılma ve benimsenme derecesinin ortaya çıkarılması, amaçların herkes tarafından asgari seviyede yerine getirilmesinin temin edilmesi ve herkesin mutlu olduğu dinamik çalışma ortamının sürekli muhafaza edilmesidir. Bu işleri gerçekleştirirken performansı geliştirmek ve beklenenleri veremeyen çalışanların gelişmeye ihtiyaç duydukları alanları ortaya çıkarmak temel hedefler arasında yer alır. Performans değerlendirme sisteminden organizasyonun esas beklentisi gelecekteki kariyer planlamalarında kimin nerede olduğunun tespit edilmesinde bir araç olması değil, çalışanlar boyutunda sisteme önemli geri beslemeler vermesi; sistemi sürekli olarak geleceğe ve örgütsel vizyona yönlendirmesi, organizasyonu yarınlara taşımasıdır. Eğitim ile performans değerlendirmenin ilişkisi bu noktadan başlar. Performans değerlendirme organizasyondaki eğitim ihtiyaçlarının tespitinde bir yoldur, eğitim ihtiyaçlarının önemli bir kısmı hakkında bizleri bilgi sahibi kılar (Uğurlu, 2009, s. 1).

Performans değerlendirmesinin nihai amacı; kişisel hedefleri karşılıklı olarak konuşmak, iyi performansı motive etmek, yapıcı geribildirimde bulunmak ve etkin bir gelişme için gerekli ortamı sağlamaktır (Luecke, 2010, s. 101).

Schuller 1984'te performans değerlendirme amaçları ya da başarı değerlendirme amaçlarını, genel olarak değerlendirme ve geliştirme olarak iki ana grupta toplamıştır. Değerleme amaçları, ücretleme, ödüllendirme, yükseltme, rütbe düşürümü, işten uzaklaştırma gibi konularla ilgilidir. Geliştirme amaçları ise, yönetici geliştirme, başarının geliştirilmesi, geribildirim, insan planlaması gibi süreçlerle ilgilidir (Can, Kavuncubaşı, & Yıldırım, 2009, s. 228).

Performans değerlendirmenin aşağıda verilen ve örgüt için stratejik öneme sahip amaçlara hizmet ettiği söylenebilir (Can, Kavuncubaşı, & Yıldırım, 2009, s. 228-229):

- Performans değerlendirmesi personelin örgüte yaptığı görece katkıyı belirlemektedir,
- Performans değerlendirmesi sürekli başarı yönünde personeli isteklendirir, personelin daha etkili ve üretken olması için eksik yönlerinin tamamlanmasını sağlar,

- Performans değerlendirmesi sonuçları, personelin başarısına paralel bir ücret ve ödöl almasını sağlar,
- Performans değerlendirmesi daha fazla sorumluluk içeren işler için gerekli personeli belirlemede ve personeli o iş için hazırlamada yardımcı olur,
- Performans değerlendirmesi, personelin gerçek başarısı yanında kendisinden ne beklendiğini de anlamasını sağlar; personele yaptığı işteki başarıları hakkında geri bildirimde bulunarak onların başarı motivasyonunu arttırır,
- Performans değerlendirmesi ile mevcut insan gücü kaynakları incelendiğinden, elde edilen sonuçlar ya da veriler insan gücü planlamasında kullanılabilir,
- Performans değerlendirmesi ile üst ve ast arasındaki etkileşim pekişir; bireysel amaç ve ilgilerin taraflarca bilinmesini sağlanır. Bu süreç aynı zamanda değerleyici ve değerlenen arasındaki güvenin artmasına da yol açar.

Performans yönetim sistemi, bir organizasyonda performansın planlandığı, yönetildiği, rehberlik edildiği, adil ve doğru olarak değerlendirildiği zaman yüksek motivasyonu sağlayan bir iş yaratılacağını kabul eder. Performans değerlendirmesi, ortak bir çalışmaya, bilgi alışverişine, gerek hatalar ve gerekse başarılar açısından sorumluluğun paylaşılmasına ve eğitim-gelişmeye olanak sağlayan dinamik bir sistemdir (Barutçugil, 2002, s. 178). Helvacı (2002, s. 1) performans değerlendirmenin, performans yönetiminin en önemli boyutu olduğunu ifade etmiştir. Örgütle ilgili yönetsel kararların alınmasında, örgütün işletilmesinde, performans değerlendirme sonuçları önemli bir kaynak oluşturur. Bu bağlamda performans değerlendirme yöntemlerinin, örgüt yöneticileri açısından bilinmesi ve bu konuda gerekli bilgi ve beceriye sahip olması, etkili örgütler olma açısından çok önemlidir.

Barutçugil (2002, s. 180) performans değerlendirmenin en yaygın kullanımının; çalışanların yükseltilmesi, görevlerinin yeniden tanımlanması, ücretlendirilmesi ve işten çıkarılması gibi yönetsel kararların alınması ile ilgili olması gerektiğini vurgulamıştır.

Performans değerlendirmelerden elde edilen bilgiler bireysel ve örgütsel düzeyde eğitim ve gelişme ihtiyaçları konusunda ışık tutmaktadır. Bir çalışanın güçlü ve zayıf olduğu yönlerini ortaya çıkarması nedeniyle performans değerlendirme, o çalışanın eğitim ve gelişme açıklarının belirlenmesinde kullanılabilir. Bu bilgilerden daha sonra,

organizasyonun genel anlamda eğitim ve gelişme politikalarının belirlenmesinde de yararlanılabilir (Barutçugil, 2002, s. 280).

Fındıkçı (2009, s. 336) performans değerlendirme sonuçlarını genel olarak kişilerin kariyer yönetiminde, ücret yönetiminde motive edici diğer maddi ve sosyal özendiricilerin belirlenmesinde, terfi, rotasyon, iş genişletme, iş zenginleştirme, işten uzaklaştırma, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi birçok alanda kullanılabileceğini, önemli olan sonuçların, insan kaynakları yönetimi ile ilgili tüm uygulamalara mutlaka yansıtılması değil, uygun alanlarda kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Performans değerlendirme sisteminin yararları değerlendirenler, değerlendirilenler, ve organizasyon açısından ele alınabilir (Kaynak, 1998, s. 207-208; akt. Örucü & Köseoğlu, 2003).

Değerlendirenler için yararları:

- Planlama ve kontrol işlevlerinde daha etkili olur, böylece astların ve birimlerin performansı gelişir,
- Astlar ile aralarındaki iletişim ve ilişkiler daha olumlu hale dönüşür,
- Astların güçlü ve gelişmesi gereken yönlerini daha kolay belirler ve bu doğrultuda onlara yardımcı olurlar,
- Astlarını değerlendirirken kendi güçlü ve güçsüz yönlerini de tanırlar,
- Astlarını daha yakından tanıdıkça, yetki devri kolaylaşır,
- Yönetmel becerilerini geliştirirler ya da bu becerileri rahatlıkla uygulayabilecekleri koşulları elde ederler.

Değerlendirilenler için yararları:

- Üstlerin kendilerinden neler beklediğini ve performanslarını nasıl değerlendirdiklerini öğrenirler,
- Güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini/özelliklerini tanırlar,
- İşletme/birim içindeki üstlendikleri rol ve sorumluluklarını daha iyi anlarlar,
- Performanslarına ilişkin elde ettikleri olumlu geri besleme yolu ile iş tatmini ve kendine güven duygularını geliştirirler.
- Kişi düzeyinde psikolojik bir ihtiyaçtır (Fındıkçı, 1999, s.300).

Organizasyon için yararları:

- Organizasyonun etkinliği ve kârlılığı artar,

- Hizmet ve üretimin kalitesi gelişir,
- Eğitim ihtiyacı ve eğitim bütçesi daha kolay ve doğru biçimde belirlenir,
- İnsan kaynaklarının planlanması için gerekli bilgiler daha güvenilir bir biçimde elde edilir,
- Bireylerin gelişme potansiyelleri daha doğru belirlenir,
- Kısa dönemli beşeri ihtiyaçların giderilmesinde esneklik sağlanır (devamsızlık, işgücü devri vb. nedenlerle ortaya çıkan),
- Adil ücret politikasını belirlemeyi sağlar (Eşit işe- eşit ücret) (Attay, 1998, s. 16)
- Organizasyon düzeyinde motivasyona yönelik bir ihtiyaçtır (Fındıkçı, 1999, s. 300)
- Kariyer yönetimine katkıda bulunur (Fındıkçı, 1999, s. 300)
- Çalışanlarla üstleri arasında bir iletişimin kurulmasına ve geliştirilmesine yardımcı olur (Fındıkçı, 1999, s. 300).
- İnsan kaynağının daha etkin, verimli ve yararlı kullanılmasını sağlamaya yarayacak verilere ulaşılır (Fındıkçı, 1999, s. 301).

2.1.3 Performans Değerlendirmenin Tarihsel Gelişimi

Performans değerlendirme, 1800'lü yılların sonuna doğru, bireylerin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin, kişiliklerinin, davranışlarının ve yeteneklerinin ölçülmesini kapsamaktaydı. Yüzyıl sonra benzer faktörlerin çoğunun ölçülmesiyle performans değerlendirme kriterleri değişikliğe uğradı (Carter, 1994, s. 132). Ondokuzuncu yüzyılın sonları ile yirminci yüzyılın başlarında endüstri mühendisleri, işle ilgili veri ve bilgilerin üretilmesine ve iş yetkinliklerinin ve çalışma etkinliklerinin tespit edilmesinde hem geçerli hem de yararlı olan kriterlerin oluşturulmasına yönelik yöntem, teknik ve prosedürler geliştirdiler (Henderson, 1980, s. 136). 1950'lerin sonuna doğru performans ve meslek amaçları arasında bir ilişki kurulmuş olup 1960'larda davranışa bağlı kriter ölçekleri daha başarılı oldu ve 1970'li yıllardan günümüze kadar, uzmanlarca, üstlerin kontrolündeki değerlendirmeler için çok yönlü kriterlerden oluşan değerlendirme yöntemleri oluşturuldu (Carter, 1994, s. 132). Performans değerlendirme faaliyetleri, önceleri daha basit bir süreç olan bir bölüm müdürünün alt çalışanının performansı ile ilgili yıllık raporunu oluşturması ve sonucunda işgöreni ile görüşmesiyle ilişkilendirilen bir kavram olmakla birlikte (Fletcher, 2001, s. 473), son 20 yıl içerisinde performans

değerlendirme konusunda önemli oranda değişiklikler olmuştur (Miller, 2001, s. 321). Özellikle, 1980'ler ve 1990'lar performans, dolayısıyla performans değerlendirme üzerine olan ilginin hızlandığı yıllar olmuş ve bu hız en azından İngiltere'de ekonomik gerilemelerden dolayı ortaya çıkan performansa odaklanma, ticari felsefelerin kamu sektörüne uygulanması ve performansa bağlı ödemenin yaygın olarak benimsenmesi ile artarak devam etmiştir (Gillen, 1997, s. 7; akt. Kara, 2010, s. 87).

Ülkemizde ise ilk defa 1948 yılında Karabük Demir Çelik Fabrikalarında ve daha sonra Sümerbank, Makine ve Kimya Endüstrisi ile Devlet Demir Yolları vb. kamu kuruluşlarında, 1960 yılından itibaren de bazı özel sektör kuruluşlarında uygulama alanı bulmuştur. (Bingöl, 2010, s. 21)

2.1.4 Performans Değerlendirmenin Kavramsal Gelişimi

1960 tarihli "Human Side of Enterprise" isimli kitabında Douglas McGregor X Teorisi ve Y Teorisi kavramlarını ortaya koymaktadır. X Teorisine göre insanlar doğal olarak iş yapmayı sevmezler ve mümkün olduğu sürece çalışmaktan kaçınırlar. Bu teoriye göre insanlar yönlendirilmeyi tercih ederler, sorumluluk almaları sevmezler ve iş güvenliğini herşeyin üzerinde tutarlar. Bunun tam tersi bir düşünce ekolü olan Y Teorisine göre çalışmak tıpkı oyun oynamak veya dinlenmek gibi doğal bir şeydir. Bu teoriye göre insanlar bir organizasyonun hedeflerine inanırlarsa kendi kendilerini yönlendirebilirler. Y Teorisinin savunucularına göre insanlar sadece kendilerine verilen sorumlulukları kabul etmekle kalmazlar aynı zamanda da sorumluluk almak için gayret gösterirler.

Birçok kitapta performans değerlendirmesinin gereksiz olduğunu ifade edilmektedir. Hatta bu kitapların bazılarında bunların yarardan çok zarar getirdiğini iddia edilmektedir. Performans değerlendirmesinin karşıtları Y Teorisi düşüncesine sahip olanlar arasında yer almaktadırlar. Performans değerlendirmeyi yeren bazı kitaplar insanların iyi işler yapmak konusunda doğal bir arzuları olduğunu iddia etmektedirler. Onlara göre geri bildirimlerin çalışanlar istediğinde verilmesi en etkin yöntemdir. Birçokları, çalışanların sistemleri ve süreçleri öğrenmelerine yardımcı olunmasının, onlara bireysel geribildirim verilmesinden daha önemli olduğuna inanmaktadırlar. Kalite konusunda duayen olan W. Edwards Deming insanlar yerine sistemlere odaklanmış olan kişilerden biridir (Shepard, 2005, s. 4).

2.1.5 Performans Değerlendirmeyi Kim Uygulamalı?

Değerlendirmeyi çalışanla gün içerisinde en çok etkileşim içerisinde bulunan amir yapmalıdır. Kişisel yanlı değerlendirmelerin önüne geçebilmek ve nesnelliği koruyabilmek için öncelikle bu amir ile üst yönetim birlikte performans notuna karar vermelidir. Bu yöntem, ilerleyen zamanlarda yasal sorunların oluşması halinde, değerlendirmeyi yapan amiri ve üst yönetimi koruyacaktır. Üst yönetimin amirlerin astlarını nasıl değerlendirdikleri hakkında bilgili olmaları gereklidir. Amirlerin ise karşılaşacakları zorluklarda üst yönetimin desteğini hissetmeleri gereklidir. Netice olarak, tüm çalışanlar aynı görüşlere sahip olduklarında kuruluş için herşeyin en iyisi sağlanmış olacağı söylenebilir. Değerlendirmeyi yapan amirde bulunması gereken en önemli özellik yapılan iş ve çalışanın performansı hakkında doğrudan bilgi sahibi olmasıdır (Shepard, 2005, s. 27).

2.1.6 Performans Değerlendirme Süreci

Performans değerlendirme sürecinde en büyük sorumluluk, yöneticinin sırtındadır. Yönetici, bir yandan görüşme yetkinliklerini geliştirmeli, bir yandanda performans yönetiminde aşağıda yer alan yaygın hatalardan uzak durmaya çalışmalıdır (Baltaş, 2009, s. 274):

SMART hedef belirleyememek: Performans değerlendirme konusuna adım atan çalışanın karşılaştığı ilk kavram olan “SMART” bir hedefin sahip olması gereken özellikleri yansıtır: Specific (özelleşmiş), measurable (ölçülebilir), alligned (kurum hedefleriyle uyumlu), reasonable (gerçekçi, zorlayıcı ancak ulaşılabilir), timebound (zamanla sınırlı).

Bu bize uymaz: Nesnel ölçütlerden çok ilişkisel boyutun önde olduğu, uyumsuzluklar karşısında yüzleşmekten kaçınılan, kıdemin ağırlık taşıdığı kurumlarda bu yaklaşıma sık rastlanır.

- Performans yönetimi süreci içinde, performans değerlendirmeye gereğinden fazla odaklanmak
- Çalışanları birbiriyle kıyaslamak
- Değerlendirmeyi kusur bulmakla karıştırmak,
- Değerlendirme formunun nesnellğine fazla bel bağlamak

- Performans değerlendirmesi ücretlendirmeye bağlı değilse, değerlendirmeden vazgeçmek
- Önemsiz ayrıntılara odaklanmak
- Tüm çalışan ve tüm işlerin standart biçimde değerlendirilebileceğine inanmak

Performans değerlendirme zorlu bir süreçtir. Bu sürecin sonunda hedeflenen, kişilere kendi çalışmaları ve çabaları hakkında bilgi vermek onları yeni çabalar için yüreklendirmektir (Fındıkçı, 2009, s. 336).

Performans değerlendirme süreci süreklilik arzeden bir çalışmadır. Yöneticiler, her gün personelin çalışmalarını izlemek, çalışmalarla veri toplamak ve belirli dönemlerde verileri gözden geçirip, değerlendirmek zorundadır. Bu nedenle performans değerlendirme yöneticilerin sürekli görevlerinden birisidir. Performans değerlendirme süreci, başarı standartlarının belirlenmesi ve gelişme planlarının hazırlanmasıyla başlamaktadır. Bu aşamada yöneticiler, astlarının iş tanımlarını ve iş gereklerini inceleyerek, iş başarılarını ölçmede kullanılacak kriterleri belirlemektedir. Performans değerlendirmesinde kullanılacak kriterlerin iş ile ilgili olması ve ölçülebilir nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Performans değerlendirme sürecinin ikinci aşamasında yöneticiler astlarının faaliyetlerini sürekli takip etmektedirler. Birinci aşamada belirlenen kriterlerle ilgili ölçümler yapmakta ve ikinci aşamada veriler toplanmaktadır. Üçüncü aşamada yöneticiler hergün topladıkları verileri gözden geçirerek, gelişmeler hakkında astlarına bilgi vermeye başlarlar. Astlarına başarılı olmaları için hangi konulara dikkat etmeleri gerektiği konusunda uyarılarda bulunurlar ve ortaya çıkan istenmeyen durumların veya problemlerin çözümünde onlara danışmanlık yaparlar. Performans değerlendirmesi bir hesap sorma süreci değildir. Yöneticiler astlarının hatalarına anında müdahale ederek, tekrarlanmalarını engellemek zorundadır. Yöneticiler danışmanlık yoluyla astlarının hatalarına müdahale edip, giderdikten sonra yine faaliyetlerini izlemeye devam etmeye başlarlar. Son aşamada da belirli dönemde elde ettikleri sonuçlar, planlanan sonuçlarla karşılaştırılarak personelin performans değerlendirmesi biçimsel olarak yapılır. Performans değerlendirmesi, sadece personelin geçmiş dönemdeki performansının ölçülmesi ve değerlendirmesi değildir; aynı zamanda personelin gelecek dönemdeki başarı standartlarının da belirlenmesini gerektirir. Böylece yeniden birinci aşamaya dönülür ve bu süreç yinelenir (Can, Kavuncubaşı, & Yıldırım, 2009, s. 229-230).

2.1.7 Performans Değerlendirmenin Koşulları

Sağlıklı bir performans değerlendirmesinin yapılabilmesinde, kullanılan yöntemlerin ve elde edilen sonuçların tartışma gerektirmeyecek biçimde nesnel dayanaklarının bulunması temel koşullardan biridir.

Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım'a (2009, s.228) göre performans değerlendirmelerinin tamamen nesnel kriterlere dayalı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Özne (subjektif) yargılara dayandırılan değerlendirmeler, personel ve yönetim arasında olumlu ilişkilerin korunmasını ve geliştirilmesini engellemektedir.

Performans değerlendirmenin amaçlarından biri olan eğitim ihtiyaçlarının tespitinin sağlıklı biçimde yapılabilmesi için değerlendirme bireylerin gelişimini cesaretlendiren eğitim sürecinin düzenli bir parçası olmalıdır. Eğitim ve değerlendirmenin başarılı olabilmesi için, çalışanların performanslarını geliştirmeyi öğrenmeyi istemeleri, yöneticilerin ise çalışanlara performans seviyelerini arttırmada yardım etmeleri ve öğretmeleri gerekmektedir (Uğurlu, 2009, s. 1).

Beklenen yararı sağlaması ve etkili sonuçlar vermesi açısından performans değerlendirmenin sahip olması gereken özellikler Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım (2009, s. 230-232) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

Performans değerlendirme sistemi adil olmalıdır. Değerlendirme sürecinde dikkate alınan tüm öğelerin iş başarısıyla ilişkili olması zorunludur. İlgi işe yönelik davranışlara yöneltilmeli, kişilik gibi öznel nitelikler üzerinde durulmamalıdır adil olmayan bir performans değerlendirmesi, yanlış, güvenilir olmayan, tartışmaya açık sonuçlar yaratır. Bu durum, doğal olarak personelde tatminsizliğe yol açar ve istenmeyen davranışları ortaya çıkarır. Kuşkusuz adil bir performans değerlendirmesinden tüm personeli aynı başarı düzeyinde göstermesi değil, gerçek başarı farklılıklarını ortaya çıkarması beklenir.

Performans değerlendirme sistemi geliştirici olmalıdır. Performans değerlendirmesi, personele kendini geliştirmesi yönünde gerekli verileri sağlamalıdır. bu ise değerlendirme sonuçlarının astlara bildirilmesi ve açıklanması ile olanaklıdır. Eğer personel değerlendirme butür bir nitelik taşıyorsa, personel, başarı değerlendirme sürecini, yapılması gerektiği için yapılan bir işlem gibi görebilir.

Performans değerlendirme sistemi güdüleyici olmalıdır. Performans değerlendirme personelinde kuşku ve kaygı yaratmamalıdır. Personele performans değerlendirmenin gerekliliği ve yararları açıklanmalıdır. Performans değerlendirmesi ile çok iyi iş yapan personelin ödüllendirmesi sağlandığından personel güdülenir.

Performans değerlendirmesi sistemi durumlara uygun olmalıdır. Performans değerlendirmesinde karşılaşılan sorunların başında personelin, değerlendirmenin çok genel olduğunu ve iş ile ilgili olmadığını düşünmesi gelir. “benim işimi gerçekten bilmiyorsunuz?”, “bana daha somut örnekler vermelisiniz”, veya “benim çalışma biçimim sizin düşündüğünüz gibi değil” türünden ifadeler bu sorunu yansıtan yakınmalara örnektir. Değerlendirme sisteminin iş çevresinin tüm niteliklerini dikkate alacak şekilde düzenlenmesi bu yakınmaların azalmasını sağlayabilir.

Performans değerlendirme sistemi geçerli ve güvenilir olmalıdır. Performans değerlendirme çalışmasının geçerliliği, ölçüm sonucu elde edilen bilgilerin başarının gerçek karşılığı olmasına yakınlık olarak düşünülmelidir. Organizasyona yakın olarak düzenlenen ölçüm yöntemi uygulamasıyla elde edilenler ideal ve gerçekçi olduğu oranda geçerlidir. Geçerli bir performans değerlendirmesinden, personeli başarı derecelerine göre ayırması beklenir. Geçerliliğin bir diğer yönü de değerlendirmenin organizasyon amaçlarına uygun olması ve yönetici tarafından anlaşılır ve kullanılabilir olmasıdır.

Performans değerlendirmesi sistemi kapsamlı olmalıdır. Performans değerlendirme sistemi, işi, personeli ve çalışma ortamını bütün olarak ele almalıdır. Personelin başarısını etkileyen etmenleri göz ardı eden bir değerlendirme sistemi yararlı olamaz.

Performans değerlendirmesi sürekli olmalıdır. Performans değerlendirme çalışmaları, belirli bir süre içinde başlayıp biten çalışma değildir. Personelin iş başarımına ilişkin gözlem ve kayıtlar düzenli ve sürekli olarak tutulmalı ve değerlendirilmelidir.

Performans değerlendirme sistemi personelin katılımına olanak tanınmalıdır. Performans değerlendirme sisteminin organizasyonun üst kademe yöneticileri tarafından geliştirilmesi ve uygulanmak üzere alt kademelere empoze edilmesi genellikle tepkiyle karşılanmaktadır. Sistemden etkilenecek orta ve alt kademe yöneticiler ile tüm personelin değerlendirme sisteminin geliştirilmesinde söz sahibi

olmaları, kendi geliştirdikleri sistemi daha çok benimsemelerine ve daha içtenlikle uygulamalarına yol açabilir.

Aynı zamanda Uyargil (1994, s. 27) sistem kurucularının kriterleri seçerken aşağıdaki hususlara dikkate almaları gerekliliği üzerinde durmuştur:

Seçilecek kriterler;

- İşlerin yapılışında gerekli,
- Üst tarafından rahatlıkla gözlemlenebilir ve objektif bir şekilde değerlendirilebilir,
- Ast tarafından da işi ile ilgili ve değerlendirme için gerekli olarak algılanmalıdır,
- Performansın aynı özelliklerini tekrarlı olarak ölçmemelidir.

2.1.8 Performans Değerlendirme Yöntemleri

İşgörenlerin performans düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan pek çok performans değerlendirme yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları performans değerlemenin ilk kullanılan geleneksel yöntemlerindedir. Bazıları ise geleneksel yöntemlerin eksik yönlerinin tespit edilmesinden sonra onların geliştirilmesiyle oluşmuş modern yöntemlerdir (Bulut, 2004, s.5).

Schuler (1984) Performans değerlendirmesini beş temel yaklaşımla açıklamaktadır. Bu yaklaşımlar şunlardır (akt. Can, Kavuncubaşı, Yıldırım., 2009, s. 235-256):

- Karşılaştırmalı standartlar yaklaşımı
- Mutlak (absolute) standartlar yaklaşımı
- Amaç-sonuç yönelimli yaklaşım
- Doğrudan ya da nesnel indeksler
- 360 derece yaklaşımı

2.1.8.1 Karşılaştırmalı Standartlar Yaklaşımı

Bir personelin, diğer personel ile karşılaştırılması düşüncesine dayanır. Bu yaklaşım çerçevesinde, personel performans değerlendirmesinde kullanılacak yöntemler şunlardır:

Doğrudan Sıralama Yöntemi

Doğrudan sıralama yöntemi en kolay ve en ekonomik başarı değerlendirme yöntemidir. Bu yöntemde bir personelin diğer personelle karşılaştırılması söz konusudur. Doğrudan sıralama yönteminde yönetici, tüm personeli en başarılıdan en başarısıza doğru sıraya koymaktadır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236).

Sıraya Koyarak Değerlendirme Yöntemi

Bu yöntemde ilk önce başarısı değerlendirilecek personelin isimleri belirli bir sıra ve düzene dayanmaksızın bir kağıdın sol tarafına yazılır. Değerlendirici kağıtta yazılı isimler arasından kendi düşünce ve izlenimlerine göre “en fazla değer” taşıdığına inandığı personelin ismini işaretleyerek o ismi kağıdın sağ başına yazar. Aynı değerleyici ikinci iş olarak bu kez “en az değer” taşıdığına inandığı personeli seçip ismini işaretleyerek kağıdın sağ tarafında en alta yazar. Bundan sonra sol tarafta kalan isimler arasından yine en fazla değer atfolunan personel seçilip ismi üzerine işaret konur ve bu isim sağ tarafta oluşan dizinin en başındaki ismin altına yazılır. İşleme sol taraftaki tüm isimler tamamıyla işaretlenip, değerlendircinin takdirine dayanan yeni bir isim sırası ortaya çıkıncaya kadar devam edilir (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236).

Sıralama Yöntemi: Bu yöntemde işgörenler bir başarı ölçütünde en başarılıdan en başarısıza doğru sıralanır. Değerlendirmeci en başarılı gördüğü kişiyi işaretlemek suretiyle onun ismini en başa, en başarısız olanın ismini ise en alta yazar (Bulut, 2004, s. 7).

Alternatif Sıralama Yöntemi: Bu yöntemde değerlendirmeci, işgörenleri önce başarılı başarısız, sonra ikinci en başarılı ve başarısız diye sıralar ve sıralama işgörenler bitinceye kadar devam eder. Burada sorun ortada yer alan işgörenden kaynaklanmaktadır. Eğer işgören sayısı tek sayı ise, tüm işgörenler ikişer ikişer sıralandıktan sonra ortadaki işgörenin sıralamanın neresine yerleştirileceği sorun yaratmaktadır (Bulut, 2004, s. 7).

Adam Adama Kıyaslama Yöntemi: Bu yöntemde liderlik, girişimcilik yeteneği, işe bağlılık gibi ölçütlerden bir ya da birkaçına en iyi biçimde sahip olan işgören belirlenir. Öteki işgören önceden belirlenmiş bu kişilere göre sıralanır. Bu yöntem üstler, çalışma arkadaşları ve astlar tarafından kullanılabilir (Bulut, 2004, s. 7).

İkili Karşılaştırma Yöntemi

İkili karşılaştırma yönteminde personelin isimleri bir kağıda ya da kartlara yazılır. Daha sonra her personel diğer personel ile tek tek karşılaştırılarak başarısı diğerinden yüksek bulunan personelin isminin karşısına veya kartına bir işaret konur. Bu karşılaştırma işlemi tüm personel için tamamlandıktan sonra ismi karşısına konulan işaret sayılır ve bu işaret sayısına göre personel sıralanır. Personelin başarı düzeylerinin birbirinden ayırt edilemeyecek biçimde yakın olması ve değişik ölçütlerin de değerlendirmede dikkate alınması gereksinmesi, dördüncü teknik olarak zorunlu dağıtım yönteminin gelişmesine yol açmıştır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 237).

Zorunlu Dağıtım Yöntemi

Zorunlu dağıtım yöntemi, diğer üç yönteme göre daha gelişmiş bir yöntemdir ve esas itibarıyla sınıflandırma işlemin içermektedir. Bu yöntem, değerleyicilerin başarısını değerlendirdikleri personeli değerlendirme ölçeği ya da çizelgesinin yüksek noktasında veya herhangi bir yerinde kümelenmelerini engellemek için geliştirilmiştir. Değerleyicilerin değerlendirmelerini istatistikteki normal dağılıma uygun biçimde yapmalarını öngörür. Değer aralıkları, normal dağılım gereği faktör ya da boyut derecelerine göre değişmektedir. Zorunlu dağıtım yönteminin basit ve kolay kullanılabilir olması, değerleyicilerin gereksiz biçimde personeli koruma ve kayırmasına engel olması başarı faktörleri açısından personelin çok yönlü olarak değerlendirilmesine olanak tanınması gibi olumlu yönleri bulunmakla beraber, küçük personel gruplarında uygulanamaması ve personel grubunun gerçekten başarılı olması durumunda bile yöneticiyi -en azından %10'luk- belirli bir grubu başarısız olarak sınıflamaya zorlaması, yöntemin olumsuz yönleri olarak ortaya çıkmaktadır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236).

2.1.8.2 Mutlak Standartlar Yaklaşımı

Kesin standartlar yaklaşımında değerleyiciler personeli diğer personelden bağımsız olarak bazı boyutlara göre değerlendirmektedir. Bu yöntem çerçevesinde kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236).

Kompozisyon Yöntemi

Bu yöntemde değerleyiciden değerlendirilecek olan personelin nitelikleri ve yetenekleriyle, üstün ve zayıf tarafları hakkında bir ya da birkaç paragraflık

kompozisyon yazması istenir. Yöntem, personeli yakından tanıyan kişilerden -gerek sözlü gerekse yazılı olarak- doğru ve açıklayıcı bilgiler toplamanın çok kez daha biçimsel ve karmaşık nitelikteki yöntemler derecesinde ve onlar kadar geçerli bir yol sayılması gerekeceği varsayımına dayanır. Yöntemin en önemli sakıncaları; kompozisyonun uzunluk ve içerik bakımından birbirinden büyük farklılıklar göstermesi ile değerleyicilerin personele kişisel nitelik ve başarılarına farklı açılardan yaklaşmaları nedeniyle, büyük ölçüde öznellik taşımasıdır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236).

Kritik Olay Yöntemi

Kritik olay yönteminde değerleyici personeli iş başında gözlemleyerek onun etkili ve etkisiz yönlerini belirler ve kayıt eder. Bu kayıtlar personelin iş davranışı ve çalışma koşulları ile ilgili tanımlamaları içermektedir. Daha sonra değerleyici sonuçları personele bildirir. Bu yöntemde değerlendirme, personelin bağımsızlık, sadakat gibi kişisel özellikleri yerine işe yönelik davranışlarına dayalı olarak yapılmaktadır. Kritik olay yönteminin bu özelliği, personele, üstün ve yetersiz yönlerini kavrama ve kendini geliştirme olanağı tanır. Personelin kendisinden ne beklenildiğini anlamasını sağlar. Yöntemin en önemli sakıncası zaman alıcı olması ve karşılaştırma yapma güçlüğüdür (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236).

Bu yöntemde değerlendirmeci, işgörenlerin işlerini yürütürken yaptıkları aşırıya kaçan olumlu ve olumsuz davranışlarını tespit eder. Gözlemlenen bu davranışlara kritik olaylar adı verilir. Bunun nedeni, işteki başarı veya başarısızlığa doğrudan etkide bulunmalarıdır. Kritik olay yöntemi, hazırlanış aşamasında uzun zaman alır. Ancak değerlendirme yapılan işgörenin zayıf ve eksik yönlerinin kolay tespit edilmesi ve değerlendirme yapan kişiye güvenilir geribildirim sağlaması açısından yararlıdır.

Bu yöntemde, değerlendirmeyi yapacak olan amirlerden değerlendirme dönemi içerisinde değerlendirecekleri her astın başarısını ya da başarısızlığını gösteren ilginç olayları bir forma kaydetmeleri istenir (Bulut, 2004, s.5).

Ağırlıklı Denetim Listesi

Ağırlıklı denetim listesi yöntemi kritik olay yöntemi ile ilişkili olup, bu yöntemin daha gelişmiş biçimidir. Ağırlıklı denetim listesi kritik olay yöntemi kullanılarak geliştirilir. İş ile ilgili kritik olaylara ilişkin bilgiler, işi iyi bilen uzman kişiler tarafından

toplandıktan sonra, bu bilgiler ağırlıklı denetim listesinde bir araya getirilir. Uzman kişiler grubu daha sonra bu kritik olayları yani işle ilgili davranışları, örgütsel etkililiğe katkısı açısından önem sırasına göre puanlar. Puan aralığı genellikle 0 ve 10 arasında değişmektedir. Örgütsel etkililiğe en fazla katkıyı yapan davranış en büyük puan alır ve diğer davranışlar da yine amaçlara katkı dereceleri bakımından puanlanır. Ağırlıklı denetim listesi hazırlandıktan sonra bu liste, ölçek değerleri yazılı olmaksızın değerleyiciye verilir. Böylece değerleyicinin kritik olayların kritik olayların görece önemi konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanır. Bu amaçla her anlatımında kendi içinde, örneğin “çok yüksek”, “yüksek”, “orta”, “yetersiz” ve “çok yetersiz” şeklinde sıklık derecelendirilmesi yoluna da gidilir. Ağırlıklı denetim listesindeki puanlar da bu ölçek değerlerine göre dağıtılabilir. Değerleyici davranışları gözlemledikten sonra, ilgili sıklık derecesini işaretler. Daha sonra her davranış için, sıklık derecesine karşılık gelen puanı belirlenir. Bu işlem listedeki tüm anlatımlar için yapıldıktan sonra personelin başarı puanı, tüm anlatımlardan aldığı puanların ortalaması alınarak hesaplanır. Ağırlıklı denetim listesi yönteminde öznel yargılar yerine gözlenen davranışlar üzerinde durulur. Yöntemin en sakıncalı tarafı ağırlıklı denetim listesinin geliştirilmesi ve uygulamasının uzun zaman alması ve fazla çabayı gerektirmesidir. Bu yöntemin diğer bir sakıncası da alandaki değerleyicinin personele gereğinden fazla hoşgörülü davranarak, sıklık derecelendirmesinde yüksek değerler verebilmesidir (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236; Bulut, 2004, s. 6)

Zorunlu Seçme Yöntemi

Ağırlıklı denetim listesinin değişik bir biçimidir. Bu yöntemin temelini şu ilkeler oluşturur (Korman, 1978, s. 342; akt. Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236):

Bir personelin üstlendiği bir görevde çeşitli davranışları vardır; bu davranışların bazıları iyi bazıları kötüdür.

İyi davranışların bir kısmı başarı ile yakından ilgili ve önemlidir; ancak diğer iyi davranışlar iş başarısı için önemli değildir.

Kötü davranışların bir kısmı iş başarısı ile ilgili ve önemlidir; öte yandan diğer kötü davranışlarla meşgul olmak özellikle arzu edilmez, fakat bunlar gerçekten iş başarısını olumlu ya da olumsuz biçimde etkilemez.

Bu varsayımlardan hareket edilerek personelin iyi ve yetersiz yönleri belirlenebilir. Yöntemde ilgilenilen özellik ve davranışlarla ilgili olumlu ve olumsuz ifadeler kullanılır. Bu ifadeler aynı derecede iyi ve kötü olarak hazırlanacağından değerlendirici personele az mı yoksa fazla mı değer verdiğiinden emin olamaz. Böylece değerlendirici etki altında kalmadan, taraf tutmadan değerlendirme yapabilir. Yöntemde tipik olarak ikisi iyi ikisi de kötü (istenmeyen) özellik ve davranışları içeren dörtlükler hazırlanır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 242) Örneğin;

DÖRTLÜK

Ani görevleri başarabilir
Yeni fikirleri açıklamaktan çekinir
Amaçlarını iyi belirler
Baskı ile karşılaştığında şaşırır

DÖRTLÜK

Yapıcı eleştiride bulunur
Hatalara karşı hoşgörülüdür
Diğerlerinin fikirlerini dikkate almaz
Astlarını taciz eder

Değerlendiriciye bu şekilde düzenlenen dörtlükler verilir ve değerlendiren kimsede en çok olan ve olmayan özellikleri işaretlemesi istenir. Dörtlüklerdeki cümleler eşit tercih değerinde olmalıdır. Örneğin birinci cümlede A ve C cümleleri eşit değerdedir. Aynı şekilde istenilmeyen özellikler olarak da B ve D cümleleri eşit değerdedir. Böylece değerlendirici cümlelerin birbirinden iyi ve kötü olanlarına göre değil, değerlendirilen personelin bu cümlelerin hangisine daha çok uyduğuna karar verir. Değerlendiriciler dört cümleden kişinin durumuna en çok uyan ve en az uyan 2 tanesini belirler. Her cümlenin değeri ayrı ayrı ölçülür. Cümlelerin birim değerleri değerlendiriciye söylenmediğinden etki altında kalmaları önlenir. Değerlendiriciler tarafından doldurulan formlarını sayısal değerlere dönüştürme işlemi personel birimi tarafından yapılır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 242-243)

Grafik ölçüm yöntemindeki olumlu değerlendirme eğiliminin engellenmesi için değerlendiriciye hangisinin yüksek puana sahip olduğu kolay kolay kestirilemeyecek bazı ifadeler verilir ve değerlendirici bunlardan birini seçmeye zorlanır. Yöntem, düşük

maliyetli, kolay ve pratiktir. Bu yöntemin en olumsuz yanı ise ifadelerin bazen çalışanları şüpheye düşürmesidir (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236).

Grafik Dereceleme Yöntemi

En eski ve en çok kullanılan performans değerlendirme yöntemidir. Değerlendirmeci, iş niteliği, teknik bilgi, takım ruhu, dakiklik ve girişimcilik gibi kriterlere birden beşe kadar puan vererek en iyi ve en kötü kriterleri saptamaya çalışır (Bulut, 2004, s. 6). Konvansiyel derecelendirme ölçekleri olarak da anılmaktadır. Bu ölçekler ölçütleri başarı boyutlarına göre değişiklik göstermektedir. Grafik dereceleme ölçekleri geliştirilirken ilk önce iş analizi ya da kritik olay yöntemi yoluyla önemli bulunan başarı boyutları (uyum yeteneği, mesleki bilgi, üretim miktarı vb.) belirlenir, daha sonra boyutlar kendi içinde derecelendirilir. Derecelere sayısal ağırlıklar verilerek de personelin başarı dereceleri sayısal olarak saptanabilir. Değerleyiciler, ölçekte belirlenen boyutlar açısından personelin nitelik ve davranışlarının hangi derece içinne girdiğini saptayarak değerlendirmeyi yapar. Ayrıca her derecenin bir puan değeri bulunduğundan, değerlendirme sonucu işaretlenen derece puanlarının toplanmasıyla başarı puanı bulunur (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236). Bu yöntemin birkaç çeşidi vardır. En çok bilinen ve kullanılan şekilde, değerlendirmeyi yapacak en yakın üstlere değerlendirilecek her kişi için bir basılı form verilir ve doldurmaları istenir. Bu formda işgörende bulunması gereken nitelikler ve bu niteliklerin karşısında onların çeşitli derecelerini gösteren rakamlar ya da pekiyi, iyi, zayıf, vb. sıfatlar bulunur. Her sığfata ayrıca bir de sayısal değeri verilmiştir. Değerlendirme yetkili amirin uygun gördüğü yeri işaretleme şeklinde yapılır. Tüm kriterlere karşılık verilen değerler toplanarak toplam değerlendirme sonucu bulunur. Toplam sayısal değerler birbirleriyle karşılaştırılarak her astın bir diğeriine göre ne kadar başarılı olduğı saptanır (Bulut, 2004, s. 6).

Grafik ölçüm yönteminin bazı ciddi zayıflıkları da vardır. Bu potansiyel zayıflıklardan biri değerlendirmecilerin geçmişlerinin, deneyimlerinin ve kişiliklerinin farklı olması nedeniyle yazılı tanımlamaları aynı şekilde yorumlamamalarıdır (Barutçugil, 2002, s. 191). Değerlendirme formunda kullanılan sıfatların etkisi değerlendirmeyi yapanlara göre değişebilmektedir. Bazıları için çok iyi görülen bir performans diğeri birine göre orta veya yetersiz gelebilmektedir. Ayrıca ortaya çıkabilecek diğeri bir sakınca da

amirlerin astları değerlendirirken aşırıdan kaçmaları ve ortalama bir yolu tercih etmeleridir. Bu durum işgörenler arasındaki farkların ortaya çıkmasını engellemektedir (Bulut, 2004, s. 6). Bir diğer zayıflık ise, iş performansı ile ilgili çok az kategori seçilebilir veya iş performansını önemli derecede etkileyecek kategoriler gözardı edilebilir (Barutçugil, 2002, s. 191).

Davranışa Dayalı Değerlendirme Ölçeği

Davranışsal Değerlendirme Ölçeği (Behaviorialy Anchored Rating Scale-BARS) performans değerlendirmesi sonuçlarının astlar tarafından kendilerini geliştirmede kullanılmalarına olanak tanıyan bir yöntemdir. Bu yöntem ayrıca yöneticiye sonuçları açıklamada daha fazla rahatlık kazandırmaktadır. Davranışsal değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesinde ilk aşama, kritik olay yönteminin uygulanmasıdır. Kritik olay yöntemi ile personel ve üstünden iş performansı ile ilgili veriler toplandıktan sonra bu veriler genel sınıflar veya iş bperformansı boyutları biçiminde gruplandırılır. Yönetmelik yeterlilik, kişiler arası ilişkiler, tipik iş başarımları boyutlarına örnek olara verilebilir. Her boyut personeli değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanılır. Üçüncü aşamada kritik olaylar ikinci aşamada belirlenen sınıf veya boyutlar içinde toplanır. Dördüncü aşamada, kritik olaylarda tanımlanan davranışları 7 ya da 10 aralıkla derecelendirilir. Davranışsal değerlendirme ölçeğinin; diğer yöntemlere göre daha az yanlılığa (bias) yol açması, standartların belirgin olması, öznel yargılama yerine gözleme dayanması, boyutların birbirinden bağımsız olması, tutarlılığı, sonuçların personele kolay açıklanabilmesi ve personelin bu sonuçlardan başarısını yükseltme yönünde kullanabilmesine olanak tanınması başlıca yararlarıdır. Yapılan araştırmalarda yöntemin daha güvenilir, daha net ve daha hatasız sonuçlar verdiğini ortaya çıkartmıştır. Yöntemin sayılan yararları yanında bazı sakıncaları ve kısıtlılıkları da bulunmaktadır. Ölçeklerin geliştirilmesinin çok zaman ve emeği gerektirmesi, başarı ölçütlerinin fazlalığı nedeniyle tümünün kullanılamaması, iş analizi yoluyla oluşturulan ölçek üzerindeki tanımlamalara uymayan personelin ve davranışların ortaya çıkabilmesi yöntemin temel sakınca ve kısıtlılıklarını oluşturmaktadır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s.245). Davranışsal değerlendirme skalalarının geleneksel değerlendirme skalalarından üstün bir yöntem olduğunu ileri süren görüşler olmasına karşın, bazı yazarlara göre bu yöntemin geçerlilik ve güvenilirliğini bilimsel olarak kanıtlayan araştırmaların varlığından söz etmek mümkün değildir. Ayrıca her bir iş ya da iş ailesi

için ayrı skalaların geliştirilmesi zorunluluğu bu yöntemin zaman alıcı ve maliyetli olmasına neden olmaktadır (Uyargil, 1994, s. 46)

Bu sakınca ve sınırlılıkları gidermek için temelde davranışa dayalı değerlendirme ölçeklerine benzeyen davranış gözlem ölçekleri (Behavioral Observation Scale-BOS) geliştirilmiştir (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 236). Davranışsal gözlem ölçeği, Davranışsal beklenti ölçeklerinin sakıncalı yönlerini ortadan kaldırmak üzere tasarlanmıştır (Uyargil, 1994, s.46). Davranış gözlem ölçeği yöntemi, başarı boyutlarının geliştirilmesi, ölçek formatı ve puanlama işlemleri bakımından davranışa dayalı derecelendirme yönteminden ayrılmaktadır. Bu yöntemde performans boyutlarının geliştirilmesinde istatistik analiz yöntemlerinden yararlanılmaktadır. İstatistiksel analiz, başarılı personeli başarısız olandan açık biçimde ayırt etmede kullanılacak davranış veya kritik olayları belirlemek için yapılır. Davranışa dayalı derecelendirme ölçeğinde ise bu işlemi uzman değerleyici yapmaktadır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 246).

2.1.8.3 Amaç-sonuç Yönelimli Yaklaşımlar

Bu yaklaşımda personel davranışlarından çok, personelin gerek bireysel gerekse grup olarak yapmış olduğu faaliyetlerin sonuçları önem kazanmaktadır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 247).

Amaçlara Göre Yönetim (AGY)

Amaçlara göre yönetim bir yönetim yaklaşımı olmasının yanısıra, sonuçlara dayalı performans değerlendirme yaklaşımının en tipik örneğidir (Uyargil, 1994, s. 51). Amaçlara göre yönetim Drucker tarafından bir planlama yaklaşımı olarak ortaya konulmuş bir yönetim felsefesidir. AGY, yönetici ve astların amaçlarını birlikte belirledikleri, sorumluluk alanlarını ve ulaşacakları sonuçları birlikte kararlaştırdıkları ve belirli dönemlerde bu amaçlar ve sonuçların gerçekleşip gerçekleşmediğini birlikte inceledikleri bir süreçtir. AGY, bir planlama tekniği; amaçların belirlenmesine astların katılımını sağladığı, onlara bir yönelim kazandırdığı ve nesnel geri bildirim sağladığı için bir güdüleme tekniği; yönetici ve astların bir araya gelerek ortaklaşa belirledikleri amaçlar yönündeki gelişmeyi birlikte değerlendirdikleri için bir başarı değerlendirme

tekniki ve örgüt değiştirme ve geliştirme tekniği olarak da kullanılmaktadır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 247).

Sorumluluk Merkezleri

Sorumluluk merkezleri yaklaşımında, ilk önce kar, maliyet ya da gelir merkezleri belirlenir. Her sorumluluk merkezi için gelir, maliyet ya da kar hedefleri saptanır. Daha sonra bölüm yöneticilerinin başarısı, yukarıda verilen hedeflerin bir ya da bir kaçının bileşimi ölçüt alınarak değerlendirilir. Sorumluluk merkezleri geliştirmek için öncelikle örgütsel bölümler bağımsız birimlere ya da alt örgütlere bölünür. Bölümlerin bağımsızlık derecesi arttıkça, bu yaklaşımın etkililiği de artar. yöntem yöneticilere geniş ölçüde özerklik tanımaktadır. Bağımsızlık derecesinin artışı yöneticilerin güdülenmesini de sağlamaktadır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 248).

İş Standartları Yaklaşımları

İş standartları yaklaşımında başarı hedefleri, geçmişteki deneyimlere, iş ölçümü ve iş örnekleme çalışmalarına dayalı olarak örgüt tarafından konulmaktadır. Bu yöntem bedensel hareketlerin egemen olduğu işlere kolayca uygulanabilmektedir. Bu yöntemde, personelin belirli süre içinde yapacağı iş miktarı ve kalitesine ilişkin standartlar belirlenmekte ve personelin ürettiği iş miktarı ve kalitesi ölçülerek bu standartlarla karşılaştırılmaktadır. İş standartları tekniği, bir personele işinde yapacağı görevleri açıkça gösterdiği için, başarı değerlendirmesinde bu görevlerin gerçekteştirilme derecesi üzerinde durulur. Yöntemin başarılı olması için standartların açık ve adil biçimde belirlenmesi gereklidir. Bu amaçla personelin görev başında gözlemlenmesi, olanak bulunan durumlarda görevlerinin basitleştirilmesi ve iyileştirilmesi ve en sonunda gerçekte yansıtıcı nitelikte verimlilik standartlarının bulunabilmesi için oldukça uzun zaman harcanır (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 248). Bu yöntemde fiili sonuçlar daha ayrıntılı performans standartları ile karşılaştırılır. Söz konusu standartlar ise işgören ile amiri ya da işgörenlerin oluşturduğu bir grup ile amirleri arasındaki müzakereler sonucunda belirlenir (Uyargil, 1994, s. 51).

Değerleme Merkezi Tekniği

Değerleme merkezleri uygulaması, personelin gelecekteki potansiyelinin analiz edildiği bir yöntemdir. Değerleme merkezleri, hizmet içi eğitim ve personel seçme amaçlarıyla da kullanılmaktadır. Değerleme merkezleri uygulamasında, değişik yönetsel beceriyi

gerektiren ödevlerin özelliklerine göre geliştirilmiş testler kullanılmaktadır. Adaylardan verilen çeşitli olaylarla ilgili bilgileri değerlendirmeleri istenir. Bu bilgilere göre karar almaları, ne tür işlemlerin hangi sırada yapılması gerektiğini belirlemeleri ve başarılı bir biçimde işi tamamlamaları istenir. Yöntemin başarısı için çok yönlü değerlendirme teknikleri kullanılmalı ve çok sayıda değerleyici çalıştırılmalıdır. Kişilerin çalışmalarını gözlemleyen değerleyiciler değişik tekniklerle adayları değerlendirirler, sonuçları ilgililere açık biçimde bildirirler. Değerleme merkezi tekniği pahalı bir yöntemdir. Bu nedenle paket programlar geliştirilmiştir (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 248-249).

Doğrudan ya da Nesnel İndeksler

Bu yöntemde performans standartları yönetici tarafından tek başına ya da çalışanla beraber belirlenir. İşin gerektirdiği çıktıya göre genel nitelikte ve objektif kriterlere dayanır. Bu kriterlere göre belirlenen hedeflere ulaşmadaki performans düzeyleri puanla belirlenmiş olduğundan bu sayısal değerlerin toplamı, genel performansın sayısal endeksini verecektir (Barutçugil, 2002, s. 189). Doğrudan indeks yaklaşımı verimlilik, işe devamsızlık gibi nesnel ve gayri şahsi ölçülere göre değerlendirme yapar. Örneğin bir yöneticinin başarısı, yönetici bulunmadığı zaman işini yönetici başında bulunduğu zamanki gibi yapan personel sayısı veya yöneticinin emri altındaki personelin işe ddevamlılığına göre değerlendirilebilir. Yönetici olmayan personel için de verimlilik önemli bir ölçüttür. Personelin verimliliği nitelik ve nicelik ölçütleri şeklinde ikiye ayrılabilir. Nitelik ölçütleri, müşteri şikayetleri sayısı, bozuk ve hatalı ürün sayısı gibi ölçütleri içerebilir. Nicelik ölçütlerine göre örnek olarak da bir saatte üretilen ürün miktarı, satış miktarı, hizmet edilen müşteri sayısı verilebilir (Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 247).

2.1.8.4 360 Derece Yaklaşımı

İyi bir performans değerlendirme sistemi kurmanın özü öncelikle doğru soru sormaktan geçmektedir (Uğurlu, 2009, s. 2).

Bu yöntem, karma değerlemenin yapıldığı bir yaklaşımdır. 360 derece değerlendirme yaklaşımı, değerlemede çok sayıda insan ve ölçütün kullanılmasından dolayı bu ismi almıştır. Bu yöntem tüm işgörenler ve yöneticilere hem kendilerini hem de birbirlerini

değerlendirme olanağı sunar. 360 derece değerlendirme yöntemi işgörenlerin değerlendirmesini içermesinin yanı sıra, yöneticilerin performansının da çalışanlar, astlar ve amirler tarafından değerlendirilmesini içerir. Buna ek olarak yöntem kişinin kendi kendini değerlendirmesini de içine almaktadır. 360 derece değerlendirme yaklaşımında farklı değerlendiricilerden toplanmış birçok bilgi almak mümkündür (Bulut, 2004, s. 7).

Birden fazla değerlendiricinin olması, daha nesnel sonuçların elde edilmesini sağlayarak, süreci daha fazla savunulur yapmaktadır. En önemli sakıncaları, değerlendirici sayısının çok olmasından dolayı, değerlendirme işleminin uzun zaman alması ve daha fazla maliyetli olmasıdır (Bingöl, 2010, s. 398)

360 derece değerlendirme yaklaşımı içinde kabul gören temel düşünce, sekiz temel yetenek alanında işgörenin performansının çok yönlü olarak izlenmesidir. Bu alanlar; iletişim, liderlik, değişimlere uyabilirlik, insanlarla ilişkiler, görevin yönetimi, üretim ve iş sonuçları, başkalarının yetiştirilmesi ve işgörenin geliştirilmesidir. Bu değerlendirme yönteminin temeli örgütün tamamının ve bütün kişiler ile bütün faaliyetlerin sürekli değerlendirilmesi esasına dayanır. Bu yöntemde örgütteki her hareketin herkes tarafından denetlenmesi söz konusudur.

Organizasyonda 360 derece performans değerlendirme sisteminin yararları şunlardır (Örücü ve Köseoğlu, 2003; s. 56; akt. Bulut, 2004, s. 7-8; Can, Kavuncubaşı, Yıldırım, 2009, s. 253-254):

- Çalışanların performansının iyileştirilmesine yönelik çok yönlü bir geri besleme sağlar,
- Personelin güçlü yanlarını geliştirme potansiyeli olan yanlarını saptayabilir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009, s. 254).
- Oldukça nesnel ve birden fazla kişi değerlendirme yaptığı için yan tutma sorunları yaşanmaz (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009; s. 253)
- Değerlendirmede standardizasyon sağlar (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009; s. 253)
- Eşitlerin değerlendirilmelerinin sistemde kullanılması, güvenilir ve geçerli biçimde ölçülemeyen insancıl niteliklerin ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde pratiklik ve doğruluk sağlamaktadır (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009, s. 253)

- Çalışanlar ile müşteriler arasındaki iletişim seviyesi hakkında bilgi edinilmesini sağlar,
- Örgüte kişisel ilişkilerin gelişmesi doğrultusunda zemin hazırlar,
- Çok sayıda değerlendiriciye imkan verir,
- Çalışanların yaptıkları işin çevredekiler tarafından nasıl algılandığının görülmesini sağlar,
- Amirler çalışanların yetenekleri hakkında daha geniş bilgi sahibi olur,
- İşe göre çalışanın yerine, çalışana göre işin yaratılmasına hizmet ederler (Bulut, 2004, s. 8).
- Sistem, ilginilmesi zorunlu davranışlar üzerinde odaklaşılmasını kolaylaştırır (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009, s. 254).
- Takım geliştirme faaliyetlerini güçlendirir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009, s. 254)
- Sakıncaları (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009, s. 254):
- Kullanılan araçlar geçerli ve güvenilir olmayabilir
- Açık uçlu sorular yapıcı olmayan eleştiriler içerebilir
- Meslektaşlar samimi içten yanıtlar vermeyebilir
- Gizli bir ajandanın (örneğin bir personeli disipline etmek veya birini terfi ettirmek) desteklenmesi için kullanılabilir
- Birden çok kişiden bilgi almak zaman kaybına yol açabilir.
- İstatistiki açıdan temsil yeteneği bulunan örneklem bulmak zordur
- Değerlendirme ve yüksek performans arasındaki ilişki çok iyi tanımlanmamıştır

21. nci yüzyılda çevresindeki değişimlere süratle ayak uydurabilen, akışkan ve geçişken özelliklere sahip, dinamik görünümlü, vizyonu doğrultusunda başarmaya odaklanmış organizasyonlar ayakta kalabileceklerdir. Sürekli değişimin yaşanacağı gelecekte, yönetsel etkinlik ve örgütsel verimliliğin anahtarı “insan” olacaktır. 360 derece performans değerlendirme, kişilerin birbirlerine geri bildirim vermesine olanak sağlaması, kişilere güçlü ve gelişmeye açık alanları hakkında ayrıntılı bilgi vermesi açısından çalışanların bireysel ve meslekî gelişimlerini destekleyici bir süreçtir. 360 derece performans değerlendirme yaklaşımını diğerlerinden ayıran fark “geri bildirim” özelliğidir. Geri bildirimler çok ve çeşitli kaynaklardan saklandığı için daha nesnel

bulunmakta, tek bir yöneticinin bakış açısına dayalı olarak geliştirilen geleneksel değerlendirmelere göre daha bütünleşik ve etkili olmaktadır (Barutçugil, 2002, s. 203).

360 Derece Değerlendirme organizasyonun bütün fonksiyonlarının ahenkli bir şekilde çalışmasının teminatı, hem organizasyona hem de çalışanlara geri besleme vermesi açısından yönetsel yapısının en önemli dayanağıdır (Uğurlu, 2009, s. 8).

2.1.9 Performans Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar

Etkinlik düzeyi ve başarıyı ölçmek ise oldukça zor bir iştir. Bu zorluğun başlıca nedeni, söz konusu olanın, bir insana yönelik değerlendirme olmasıdır. Diğer bir zorluk ise performans veya başarının sübjektif bir kavram olmasıdır. Ancak sübjektifliğine ve insana yönelik bir değerlendirme olmasına rağmen performans değerlendirme, insan kaynakları yönetiminin vazgeçilmez uygulamalarından biridir (Fındıkçı, 1999, s. 297).

İşgören değerlendirmesinden daha önce sözü edilen bir takım yararlar sağlanması, değerlendirme süreci ile ilgili olarak aşağıda belirtilen sorunlara tutarlı çözümler bulunmasıyla mümkündür. Bu sorunlar şunlardır (Deadrick & Gardner, 1999, s. 229):

- Değerlendirmeyi kimin yapması gerektiği sorunu,
- Değerlendirmeye personelin kendisinin mi yoksa, yaptığı iş miktarının mı ya da her ikisinin birden mi konu olacağı sorunu,
- Değerlendirmeye konu olanların karşılaştırılmasının neye göre yapılacağı sorunu,
- Değerlendirmenin nesnelliği sorunu,
- Değerlendirmede gereksiz esneklik sorunu,
- Değerlendirmenin personele olumsuz etkisinin olması sorunu,
- Değerlendirme yapacak amirlerin, başarılı bir değerlendirme yapabilecekleri ast sayısı sorunu,
- Son olarak, değerlendirmenin hizmetlerin hangi zamanında yapılmasının daha uygun olacağı sorunu.

2.1.10 Performans Değerlendirme Sürecinde Yapılan Hatalar

Performans değerlendirme yöntemlerinin bir çoğu, değerlendiricilerin gözlem ve kararlarında objektif ve önyargısız olacakları varsayımına dayandırılarak geliştirilmiştir. Oysa uygulamada değerlendiricilerden kaynaklanan çeşitli hatalar nedeni ile sistemlerin etkinliğini önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu hataların bir kısmı sistemi iyi tanımamaktan ve özellikleri konusunda iyi bilgilendirilmemekten kaynaklanır (Uyargil, 1994, s. 73).

Yeterli bir performans değerlendirmesi çalışmasının yapılabilmesi için öncelikle çok karşılaşılan hataları bilmek ve gerekli önlemleri almak gerekir (Erdoğan, 1991, s. 217).

Performans değerlendirme sürecinde yaygın olarak yapılan hatalar şunlardır (Uyargil, 1994; s. 73-81; Palmer, 1993; s. 18-22; Erdoğan, 1991, s. 217-220; Can vd., 2009, s. 233-235; Shepard, 2005, s. 34-42):

Halo Etkisi (Halo Effect): Çalışanın ayrıcalıklı olarak çok iyi olduğu alana göre yani diğer alanlardaki seviyesi dikkate alınmadan değerlendirilmesi. Değerleyicinin bir personeli belirli bir iş alanındaki mükemmelliğe bakarak, diğer alanlarda da olduğundan yüksek değerlendirmesidir.

Boynuzlama Etkisi (Horns Effect): Halo etkisinin tersidir. Yani çalışanın özellikle zayıf olduğu faktörlere göre değerlendirilmesidir.

Merkezi Eğilim (Central Tendency): Personel değerlendirmesinde en sık karşılaşılan sorunlardan birisidir. Orta yol bir değerlendirme değildir. Merkezi eğilim hatası, değerlendiricinin, personelin tümünü orta derecede başarılı olarak değerlendirmesi durumunda ortaya çıkar. Böylece gerçekte hiçbir değerlendirme yapılmamış olur. Çalışanın hem güçlü hem de zayıf olduğu alanların değerlendirilmesinden kaçınılarak, bütün değerlendirmelerin ortalama bir kategoride toplanarak değerlendirilmesidir.

Müsamaha Etmek veya fazla hoşgörü (Leniency): Değerlendiricilerin işgörene hak ettiğinden fazla puan vermesidir.

Tolare Etmemek veya katılık (Severity): Değerlendiricilerin işgörene hak ettiğinden daha az puan vermesidir. Aşırı hoşgörünün tam tersidir.

Benzerlik Hatası (Similar-to-me): Bazı değerlendiricilerin, işgöreni, yaşam öyküsü, davranışları vb. nedenlerle kendilerine benzettikleri için ona yüksek puan vermeleri durumudur.

Farklılık Etkisi-kontrast hataları (Contrast Effect): Değerlendiricilerin işgörenleri bireysel performans değerlendirme kriterlerinden ziyade birbirleriyle ilişkili olarak değerlendirilmesi durumudur. Diğer bir deyişle, her bir ast kendisinden önce değerlendirilen kişinin aldığı puandan etkilenecektir.

Başarı Standartlarının Yetersizliği ve Belirsizliği: Personelin işi pek çok görevden oluşur ve bunlar iş tanımlarında belirtilir. Bu nedenle değerleyici tüm değerlendirmesini tek bir ölçüte dayandırır, ortaya sorunlar çıkar. İşin başarıyla tamamlanması için bütün görevlerin yerine getirilmesi gerektiği halde, değerleyici en göze çarpan göreve ilişkin tek bir ölçütle yetinirse, elde edilen sonuçlar yanıltıcı olur. Böyle bir değerlendirme yapıldığı durumda personel, işinin en önemli parçasının o görev olduğuna inanır ve işin içeriğindeki diğer görevler önemini yitirir. Başarı standartlarının iyi tanımlanamaması durumunda değerleyiciler kuşkuya kapılabilirler (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009, s. 234).

Değerlendirmede Nesnel Davranmama: Değerlendirme sürecinde personelin bireysel ve sosyal özelliklerine (yaş, cinsiyet, siyasal eğilim, din, ırk vb) ağırlık verilerek, buna karşılık işe ilişkin davranışlarının etkililiği göz ardı edildiğinde nesnel davranılmamış olur ve değerlendirmede adil olma etkisi çığnenir.

Yakın Zaman Etkisi (Recency Effect): Yakın zaman etkisi değerleyicinin, personelin yalnızca son zamanlardaki iş başarısını dikkate alması durumunda ortaya çıkar. Bu hata, değerlendirmenin sürekliliği ilkesi ile ters düşer (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009, s. 235).

İşler Arasındaki Bağımlılığın Dikkate Alınmaması: Yoğun işbölümü çağımız organizasyonlarının temel yapısal özelliğidir. İşbölümünün artmasıyla işler arasındaki bağımlılık da artmıştır. İşler arasındaki bağımlılık dikkate alınmadığında, kendisinden önceki personelin iyi çalışmaması durumunda verimliliği düşen bir personel başarısız olarak değerlendirilebilir. Olağanüstü başarılı bir personelin çıktılarını işleyen bir personel başarılı da olsa kendisinden önceki olağanüstü başarılı personel kadar başarılı olamyabilir ve bu da o personelin başarısızmış gibi değerlendirilmesine yol açabilir. Ya

da tam tersi başarısız bir personelin çıktıkları üzerinde çalışan bir personel çok başarılı olmasa da çok başarılı görülebilir. Bu nedenle işler arasındaki bağımlılık dikkate alınarak personel değerlendirilmelidir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009, s. 235).

Atıf Hataları: Kişiler kendi ya da başkalarının davranışlarının nedenlerini belirli varsayımlara dayanarak açıklama eğilimindedirler. Bazen bu varsayımlarda söz konusu davranışların nedeni kişiliğe dayandırılır (içsel atıf-internal attribution). Bazen de davranışın nedeninin kişilikten değil, dış çevreden kaynaklandığı düşünülür (dışsal atıf-external attribution). Örneğin bir astın başarılı performansını zeki ve kararlı kişiliğine bağlarken içsel atıf, yöneticisinin doğru ve iyi tanımlanmış talimatlarına bağlarken de dışsal atıf yapmış oluyoruz.

Atıf hatalarının performans değerlendirme ile ilişkisini kuran çeşitli yazarlar, özellikle temel atıf hatasının (fundamental attribution error) sakıncalarını vurgulamışlardır. Temel atıf hatası, kişilerin performanslarını değerlendirirken, davranışlarının nedenlerini, dışsal faktörleri dikkate almaksızın, kişiliklerine atfetme eğilimi olarak ifade edilebilir. Özellikle durumsal/çevresel faktörlerin günümüz çalışma yaşamında ne denli önemli olduğunu düşünecek olursak, bu tür değerlendirme eğiliminin performans değerlendirmedeki olumsuz etkisi daha iyi anlaşılacaktır (Uyargil, 1994, s. 82).

2.1.11 Performans Değerlendirme Standartları

Stronge ve Tucker (2003, s.19), *Joint Committee on Standards For Educational Evaluation* komitesi tarafından değerlendirme sistemleri için belirlenen standartları hukuki ve ahlaki açılarından kabul edilebilir bulmaktadır.

Joint Committee'nin (2002) belirlemiş olduğu personel değerlendirme standartlarına aşağıda yer verilmiştir.

Doğru Uygulama Standartları

Doğru uygulama standartları personel değerlendirmelerinin, yasalara, etik değerlere uygun ve değerlendirilenin ve değerlendirmeye katılanların yararı gözetilerek yapılmasının temin edilmesi niyetiyle hazırlanmıştır.

P1 Hizmet Yönelimi: Personel değerlendirmeleri, öğrencilerin, zümrelerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere iyi eğitimi, kurumsal görevlerin yerine getirilmesini ve iş sorumluluklarında etkin performans gösterilmesini desteklemelidir.

P2 Uygun Politika ve Uygulamalar: Personel değerlendirmesine ilişkin rehber niteliğindeki bilgiler, politika açıklamalarında, mutabık kalınan anlaşmaların içerisinde ve/veya personel değerlendirme el kitaplarında yazılı olarak mevcut olmalı ve ilgililerin erişimine sunulmalıdır.

P3 Değerlendirme Bilgilerine Erişim: Değerlendirme bilgilerine erişimler, gizliliğin sağlanması ve mahremiyetin korunması amacıyla, bu bilgileri gözden geçirip kullanmak üzere sadece geçerli izinlere sahip olan kişilerle sınırlandırılmalıdır.

P4 Değerlendirilenlerle İlişkiler: Değerlendiriciler insan onuruna saygı göstermeli ve değerlendirilenin personel değerlendirmesine karşı tutumunun olumlu yönde gelişmesini veya en azından gereksiz yere zarar görmemesini sağlayacak şekilde profesyonel, düşünceli ve saygılı bir biçimde davranmalıdırlar.

P4 Dengeli Değerlendirme: Personel değerlendirmeleri hem zayıf yönler hem de güçlü yönler hakkında bilgi vermelidir. Böylece güçlü yönler daha da geliştirilebilir ve zayıflıklar için önlemler alınabilir.

P6 Çıkar Çatışması: Mevcut veya muhtemel çıkar çatışmaları belirlenmeli ve açıkça ve dürüstçe ele alınmalıdır. Böylece bunlar değerlendirme sürecinin ve sonuçlarının güvenilirliğini tehlikeye atmamış olurlar.

P7 Yasal Geçerlilik: Değerlendirmecilerin başarıyla adil, verimli ve sorumluluk taşıyarak personel değerlendirmeleri yapabilmelerini sağlamak üzere, personel değerlendirmeleri tüm federal, eyaletsel ve yerel yasalara, içtihatlarla, kontratlara, toplu sözleşme anlaşmalarına, fırsat eşitliği politikalarına, yerel kurul politikalarına ve düzenlemelerine veya kurumsal yönetmelik ve tüzüklere uymalıdır.

Yararlılık Standartları

Yararlılık standartları bilgi sağlayıcı, zamanında ve etkili olmalarını sağlamak üzere değerlendirmeleri yönlendirmek niyetiyle oluşturulmuşlardır.

U1 Yapıcı Yönelim: Personel değerlendirmeleri, sadece kurumun insan kaynağını geliştirmesini değil aynı zamanda da değerlendirilenlerin kurumun misyonu ve hedefleri

ile uyumlu bir şekilde mükemmel hizmet sunmasını da sağlayacak şekilde yapıcı olmalıdır.

U2 Kullanıma İlişkin Tanımlamalar: Personel değerlendirmelerinin kullanım alanları ve kullanıcıları değerlendirmenin başlangıcında belirlenmiş olmalıdır. Böylece değerlendirme doğru soru ve sorunlara yönelebilir.

U3 Değerlendirici Nitelikleri: Değerlendirme raporlarının doğru şekilde ele alınması, saygı görmesi ve kullanılabilmesi için değerlendirme sisteminin gerekli niteliklere, becerilere, eğitime ve yetkiye sahip kişilerce geliştirilmesi, uygulamaya alınması ve yönetilmesi gereklidir.

U4 Açık Kriterler: Değerlendiriciler, elde edilen sonuçların açık ve savunulabilir gerekçelere dayandığına yönelik çıkarım ve yargılara temel oluşturacak şekilde, değerlendirilenlerin performansını yorumlama ve değerlendirmede kullanılan kriterleri belirlemeli ve teyit etmelidirler.

U5 İşlevsel Raporlama: Raporların, değerlendirilenlere ve diğer taraflara uygulamaya dönük değer ifade edebilmeleri için açık, zamanında ve konuyla ilgili bir şekilde hazırlanmış olmaları gereklidir.

U6 Mesleki Gelişim: Eğitimcilerin çalıştıkları kurumun misyonunu ve hedeflerini daha iyi anlayabilmeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için personel değerlendirmelerinin mesleki gelişim ihtiyacı duyulan alanlar hakkında değerlendirilenleri ve bu değerlendirmeyi kullanacakları bilgilendirmeleri gereklidir.

Uygulanabilirlik Standartları

Uygulanabilirlik standartları, personel değerlendirme sistemlerini, mümkün olan en kolay şekilde uygulamaya alınabilmeleri, zaman ve diğer kaynakları verimli kullanmaları, uygun şekilde finanse edilmeleri ve politik yönlerden geçerli olmaları için yönlendirme gayesiyle oluşturulmuşlardır.

F1 Kolay Uygulanabilir Prosedürler: Personel değerlendirme prosedürleri, arzu edilen bilgileri verimli ve rahatsız etmeyen şekillerde elde edebilmek amacıyla kolay uygulanabilir olmalıdır.

F2 Politik Geçerlilik: Personel değerlendirmeleri, değerlendirilenlerin sorularının cevaplanabilmesi ve işbirliklerinin sağlanabilmesi için değerlendirilenlerden gelebilecek sorular önceden öngörülerek ve bu konuda sahip olunacak meşru bir hakla planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.

F3 Mali Geçerlilik: Değerlendirmenin etkin bir şekilde uygulanabilmesi, sonuçların tamamının bildirilebilmesi ve uygun izleme faaliyetlerinin belirlenebilmesi için personel değerlendirme faaliyetlerine yeterli zaman ve kaynak ayrılmalıdır.

Doğruluk/Tamlık Standartları

Doğruluk/tamlık standartları değerlendirmelerin doğru ve güvenilir bilgiler üretip üretmediğini belirler. Personel değerlendirmeleri teknik olarak uygun olmalı ve doğru ve güvenilir yargılara ve kararlara ulaşılmasına izin verecek şekilde mümkün olduğunca tam olmalıdır. Değerlendirme yöntemi değerlendirmenin amacına, değerlendirilenlere ve onların çalışma koşullarına uygun olmalıdır.

A1 Geçerlilik Yönlenimi: Personel değerlendirme yöntemlerinin seçimi, geliştirilmesi ve uygulanması değerlendirilenlerin performansları hakkındaki çıkarımların geçerli olmasını ve yanlış çıkarımlara yol açmamasını temin etmelidir.

A2 Tanımlanmış Beklentiler: Değerlendirilenden beklenen nitelikler, görevler ve performans açık bir şekilde tanımlanmış olmalıdır. Böylece değerlendirici geçerliliği sağlayacak veri ve bilgilerin neler olduğunu belirleyebilir.

A3 Bağlam Analizi: Performansı etkileyen bağlamsal değişkenlerin, değerlendirilenin performansının değerlendirildiği sırada dikkate alınabilmesi için, belirlenmesi, açıklanması ve kayıt altına alınması gereklidir.

A4 Amaç ve Prosedürlerin Dokümante Edilmesi: Hem planlanan hem de fiilen gerçekleştirilen değerlendirme amaç ve prosedürleri, kolayca açıklanabilmeleri ve teyit edilebilmeleri için dokümante edilmelidir.

A5 Savunulabilir Bilgi: Personel değerlendirmeleri için toplanan bilgiler savunulabilir olmalıdır. Böylece, bu bilgiler geçerli ve güvenilir bir şekilde yorumlanabilirler.

A5 Güvenilir Bilgi: Personel değerlendirme prosedürleri, elde edilen bilgilerin değerlendirilenin performansı hakkında tutarlı ipuçları verebilmesini sağlamak için

güvenilirliği garanti altına alacak şekilde seçilmeli veya geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

A7 Sistemik Veri Kontrolü: Değerlendirilenler hakkında toplanan, işlenen ve raporlanan bilgiler, değerlendirilenlerin performansı hakkında doğru yargılara varılabilmesi ve uygun gizlilik seviyelerinin elde edilebilmesi amacıyla, sistematik olarak gözden geçirilmeli, uygun şekilde düzeltilmeli ve güvenli şekilde saklanmalıdır.

A8 Yanlılığın Tespiti ve Yönetimi: Değerlendirilenin nitelikleri veya performansı hakkındaki değerlendirmelerin geçerli olabilmeleri için personel değerlendirmeleri yanlılık içermemelidir.

A9 Bilginin Analizi: Personel değerlendirmeleri için toplanan bilgiler, değerlendirmenin amaçlarına etkin biçimde ulaşılabilmesi için sistematik ve hassas bir şekilde analiz edilmelidir.

A10 Teyit Edilebilir Sonuçlar: Değerlendirilenin performansı hakkındaki değerlendirme kanaatleri, değerlendirilen ve bu bilgileri bilmeye geçerli bir hakkı olan diğerlerinin güven duymasını sağlayacak şekilde açıkça teyit edilmiş olmalıdır.

A11 Üstdeğerlendirme: Personel değerlendirme sistemleri, hataların önlenmesini veya farkedilmesini ve derhal düzeltilmesini sağlamak ve zaman içerisinde sağlam personel değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesini ve korunmasını sağlamak amacıyla bu veya benzeri standartlar kullanılarak dönemsel olarak incelenmelidir.

2.2 Eğitimde Öğretmen Performans Değerlendirmesi

En yalın ifadesiyle eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim sisteminin en önemli öğeleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Bu öğelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini, yaygın ifadesiyle kalitesini belirleyecektir. Sistemin en stratejik unsuru ise öğretmendir Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkiler (Cemaloğlu, 2002, s. 153-154). Öğretmenler okul başarısında ve okullaşmada çok önemli bir rol oynarlar. Araştırmalar öğrenci öğrenmesinin en güçlü faktörünün öğretmenler olduğunu göstermektedir (Stronge ve Ostrander, 2006, s.125). Okulun kalitesini artıran etmenlerden birisi de,

öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Cemaloğlu, 2002, s.153-154).

Eğitim kurumlarında, eğitim yılının başında planlamalar yapılarak öğretmenlerin görev dağılımları gerçekleştirilir. Bu planlamalar yapılırken, öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması onların iş tatmini ve motivasyonunu etkileyecektir. Bu beklentilerin arasında, eğitim-öğretim uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için gereksinimlerin karşılanması yanında, güvenlik, işleyişte mükemmellik, önemsendiklerini hissetmek, sorumluluk ve yetki almak, kariyer edinmek, kabul görmek vb. motivasyonu artırıcı unsurlar yer almaktadır (Öztay, 2006, s.65). Öğretmenler yaptıkları işten dolayı eğitimin kalitesi ve niteliği ile doğrudan ilişkilidirler. Eğitim kurumlarının iş görenleri olan öğretmenlerin göstereceği performans, o kurumun amacının gerçekleşmesinin ön şartıdır (Yavuz ve Karadeniz, 2009, s.508).

2.2.1 Öğretmen Performans Değerlendirmesinde Okul Sistemi

Bir okulda öğretmen performans değerlendirmesini uygulayabilmek tüm personelin özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin değerlendirme sürecini kabul etmeleri ile mümkün olur. Bu nedenle performans değerlendirmenin okul sisteminin bir parçası olması gerekliliği ortaya çıkabilir.

Sistem, küçük parçalardan oluşan, kendisi de büyük bir sistemin parçası olarak çalışan bir bütündür. Sistemde birbirleriyle ilişkili olan belirli unsurlar yer almakta ve sistem belirli amaçlara yönelik olarak işlemektedir. Okul yöneticisi, okulu bir sistem olarak görmeli, okulun amaçlarını, yapısal işleyişini ve önceliklerini bir sistem bütünlüğü içinde algılayabilmeli, açıklayabilmeli ve yorumlayabilmelidir. Diğer taraftan bir sistem olarak kabul edilen okulun alt sistemlerini de, yani parçalarını da net biçimde görebilmeli ve tanımlayabilmelidir (Erdoğan, 2008, s.159).

Taymaz (2010, s. 200)'a göre okulun bir sistem olarak okul; bütünü ile açık bir sistem olmalı, çevresindeki diğer sistemlerle etkileşim içinde olmalı, özellikler de toplumsal sistem arasındaki ilişkileri dinamik ve sürekli olmalıdır; okulda bulunan rehberlik, kütüphane, ölçme ve değerlendirme gibi alt sistemler ile bütünlük içinde olmalı ve uyumlu çalışmalıdır; alt sistemleri oluşturan unsurlar ahenkli ve işbirliği içinde

çalışmalıdır; çevredeki yenilik ve değişmelere göre gerekli gelişmeleri sağlayabilmelidir; çevreden aldığı girdileri iyi bir şekilde işleyerek beklenen çıktıları verebilmelidir; çevrenin yıpratıcı etkilerinden kendini koruyabilmelidir; amaçlara ulaşabilmesi için sürekli bir kontrol ve değerlendirme mekanizmasına sahip olmalıdır

2.2.2 Eğitimde Nitelik (Kalite)

Kalite, bir şeyin iyi ya da kötü olma özelliğidir. Onun niteliğidir (Bridge, 2003, s. 6). Kalite, verimlilik, esneklik, etkili olma, programa uyma, süreç, yatırım, kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır. Diğer bir deyişle kalite, şartnamelere uygunluk ve müşteri isteklerinin karşılanmasıdır (MEB, 2006, s. 46).

Eğitim bağlamında kalite, öğrenciyi en donanımlı ve her yönden en iyi şekilde yaşama hazırlayan bir eğitim sistemidir. Öğrencinin o eğitim kurumunda geçirdiği tüm zamanını en etkin ve en faydalı bir şekilde geçirdiği bir yerdir (Bridge, 2003, s. 6). Eğitimde kalite, öğretmenin öğrenme sorumluluğunun yanı sıra öğrenciye de öğrenme sorumluluğu veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, onun etkin katılımını öngören, ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojisi kullanan, insancıl kuramlarla ortak kavramları kullanmayı kapsar. Eğitimde kalitenin tanımını yapmak oldukça zordur; ancak bu zorluk eğitim hedefleriyle, kalite arasındaki ilişkiyi ayırt edebilmede yatar. Uzmanlar eğitimde kaliteyi hem bir eğitim süreci, hem de son bir ürün olarak görmektedirler. Ayrıca ölçme ve değerlendirme sonucunda belirlenen nitelikleri bir derecelendirme şeklinde göstermekte, kaliteyi “var-yok” kavramı yerine “düşük-kötü” kaliteden “yüksek-mükemmel” bir kaliteye doğru değerlendirmektedirler (MEB, 2006, s. 46) Eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü günümüzde herkes tarafından bilinmektedir. Bir toplumun kalkınması için öncelikle yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Yetişmiş insan gücünü sağlayacak kurumlar ise okullardır. Bir okulun iyi olabilmesi de büyük ölçüde öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin meslekî açıdan yetişmişlik düzeyi, sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir. Öğretmenin iyi olması onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla olasıdır. Bunun için de öğretmene her yönden destek olunmalıdır ki öğretmen kendisini hem kişisel olarak hem de meslekî açıdan geliştirebilsin (Seferoğlu, 2004, s.4). Okulda eğitim-öğretimi etkileyen en önemli çalışanlardan bir diğeri de

yöneticidir. Yönetici okul iklimini, öğretmenleri rahatlatacak ve günlük sıkıntılarını unutmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenler, böyle okullarda etkili olarak çalışabilirler ve demokratik sınıf yöntemini uygulayabilirler (Taş, 2008, s. 48).

2.2.3 Eğitimde Denetim/Değerlendirme

Eğitimde niteliğin korunması ve geliştirilmesi konusunda çalışmaların hangi noktalarda yoğunlaştırılacağı, eğitimcilerin her zaman gündeminde yer almış ve eğitimde nitelik sorununa çeşitli açılardan yaklaşmıştır. Eğitim sisteminde yer alan denetmenler de, öğrenme öğretme sürecini geliştirerek, eğitim sisteminin nitelikli ürünler vermesini sağlayan temel gruplardan biridir. Bu anlayıştan hareketle, çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğrenme ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almak olarak tanımlanmaktadır (Burgaz, 1995, s.127; akt. Arslan, 2002, s.164). Çağdaş eğitim denetimi eğitim sisteminin amaçlara ulaşip ulaşmadığının anlaşılmasına dönük olarak gerçekleştirilmeye çalışılan bir yönetim sürecidir (Arslan, 2002, s.164).

Eğitim hizmetleri sunan kurumlar da hizmet sektöründeki müşteri odaklılık ve sunulan hizmetin kalitesi gibi konuların önem kazanması ile, performans yönetiminde diğer hizmet sektörü işlemleri gibi performans değerlendirmenin sunduğu olanaklardan yararlanmaya başlamışlardır. Bu durum, hem kamu kurumlarına bağlı olarak çalışan eğitim kurumları veya diğer kar amacı olmayan vakıf kurumları için hem de kar amacı olan eğitim kurumları için geçerlidir. Üniversite yönetimleri, faaliyetlerindeki etkinliği ve verimliliği artırmak amacı ile performans yönetim aracı olarak performans değerlendirmesini kullanmaktadır. Costello'ye göre, eğitimde performans değerlendirmesi şunları içermektedir (Coşkun, 2006, s. 203):

- Okulun amaç ve hedefleriyle, yapılan iş ve eylemler arasında bağlantı kurmak ve amaç ve hedefleri analiz etmek.
- Öğretmen becerilerini, eğitim sisteminin, okul kademesinin ve dersin amaçlarına göre analiz etmek.
- Her öğretmenle, okulun amaç ve beklentileri doğrultusunda açık bir iletişim kurmak.
- Öğretmenlerin en iyi performans düzeyini kabul etme ve onaylama.

- Eğitimin kalitesini iyileştirmek için hangi alanlarda ne tür bir düzeltme uygulamaları yapılacağını saptamak ve uygulamak.

Öğretmenlerin yeterliliklerinin belgelenmesi ve ödüllendirilmeleriyle ilgili olarak genellikle kıdem ve akademik eğitim miktarı gibi pek de konuyla ilgili olmayan hususlar üzerinden yapılan değerlendirme alışkanlıkları uzun zamandır eğitimle ilgili birçokları tarafından savunulmaktadır. Halihazırdaki öğretmen yetiştirme ve hazırlama sistemini kuvvetli bir şekilde performans ölçümü sistemine dönüştürebilmek için öncelikle elimizde performans ölçümünde kullanılabilecek geçerli bir ürün veya ürün seti olduğundan emin olmamız gereklidir. Birçokları "iyi bir öğretmeni gözünden anladıklarını" iddia etmektedirler. Ancak, iyi ve kötü öğretmenlerle ilgili olarak deneysel kanıtları elde etmek, basitçe bir gözlemcinin sınırlı tecrübe ve sağduyusuna güvenerek karar vermekten daha zordur. Öte yandan, Ayşe için iyi olan bir öğretmenin Mehmet için iyi olmayabileceği konusu da işleri daha karmaşıklaştırmaktadır. Öğretmen adaylarının performanslarının ölçülmesinde kullanılacak daha kapsamlı bir anlayışı ve yetkinliği kazanabilmek için bu alanda önemli miktarda araştırma ve geliştirme çalışmaları başlatmak çok verimli olabilir. Bu çalışma, düşünce kuruluşlarının, araştırmaya önem veren üniversitelerin, duyarlı okul yönetimi bölgelerinin, kamu eğitim otoritelerinin ve özel sektör araştırma geliştirme firmalarının da katılımının sağlanacağı geleneksel usulde fakat çok iyi yönetilen bir araştırma geliştirme programıyla gerçekleştirilebilir (Guthrie, 2005, s. 11).

Kanıtları toplama ve belgelendirme tüm değerlendirmelerde çok önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin kendi performanslarına ayna tutmak için bir yoldur; böylece kendilerini değerlendirebilirler. Bu amaçlar için, kanıt geliştirici, eğitici ve sosyal-duygusal bir araçtır. Değerlendirici kanıt toplama ve belgelendirmenin hukuki yönleri ile ilgilenme zorunluluğunda değildir. Ancak değerlendiren tatmin edici başarı gösteremeyen bir öğretmenle çalışırken durum değişir. Böyle durumlarda bir disiplin incelemesi veya görevden alma olasılığı daima bulunduğundan, değerlendirici delil toplamanın ve teyit etmenin hukuki gerekliliklerini anlamalıdır (Ribas, 2005, s. 173).

Bir öğretmen değerlendirme sistemi prosedürleri mutlaka;

- Temel hukuk standartlarından olan “mantıklı” ve “adil” olabilmek amacıyla açık ve anlaşılır bir şekilde duyurulmalı ve tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır

- Kanunun genel olarak özünü ve uygulamaya yönelik kısımlarını yansıtmalıdır ve
- Tüm öğretmenlere dağıtılmış olan ve işin şartlarını açık ve anlaşılır biçimde duyuran, anlatan bir duyuru vazifesini görmelidir (Ribas, 2005, s. 173).

İlgar (2005, s. 112) eğitimde personel değerlendirme ilkelerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- Değerlendirme sistemi yöneten-yönetilen ayrımı yapmaksızın tüm eğitim personelinin kapsamaktadır.
- Değerlendirme okulun amaç ve hedeflerine ulaşmasına yardım etmelidir
- Değerlendirme (biçim ve sonuçlarıyla) eğitim personeline baskı aracı olarak değil geliştirme aracı olarak kullanılmalıdır
- Değerlendirme, eğitim personelinin mesleğine bağlanmasına, tutumlarının ilişkilerinin ve moralinin gelişmesine katkıda bulunmalıdır
- Değerlendirme okulun uzun ve kısa vadede personel gelişim planlarına katkıda bulunmalı, ferdin bütün ve parça olarak kendini değerlendirme stratejilerine uygun olmalıdır
- Değerlendirme programı personel arasındaki farkları teşhis etmeyi sağlamalıdır
- Değerlendirme yapan yöneticiler, değerlendirme konusunda bilgili, becerili ve olumlu tutuma sahip olmalıdır.

Değerlendirme sistemleri bu temel ilkeleri sağlayabilmek için genellikle aşağıdaki bileşenleri içermektedirler:

- Bir amaç cümlesi / açıklaması
- Performans kriterleri
- Performans standartlarını tanımlayan bir derecelendirme ölçeği
- Performans hakkında bilgi toplamaya yarayan prosedürlerin açıklaması ve
- Performans bilgilerini özetlemekte kullanılan (Örn.: değerlendirme özeti) formal bir yöntem (Tucker ve DeSander, 2006, s. 82).

Öğretmenlerin değerlendirilmesi ya da eğitimde değerlendirme şeklinde literatür tarandığında özellikle iki kavram öne çıkmaktadır. Bu kavramlar “Geliştirici Değerlendirme” (formative evaluation) ve “Belirleyici Değerlendirme” (summative

evaluation) dir. Ancak “Geliştirici değerlendirme” ve “Belirleyici değerlendirme” nin tanımları Gordon (2006) ya göre tartışma konusudur (s. 269).

Geliştirici Değerlendirme (Formative Evaluation)

Eğitimi yükseltmek için kullanılan bir araçtır (Joan, 1986; s. 1). Bazı yazarlar “geliştirici değerlendirme”yi değerlendirme verilerinin toplanması aşamasında uzun süren bir süreç olarak değerlendirmektedirler (Beckham, 1985; akt. Gordon, 2006; s. 269). Diğer kişiler ise; “geliştirici değerlendirme”yi mesleki gelişimin temeli olarak görmektedir (Danielson&McGreal, 2000; akt. Gordon, 2006; s. 269).

Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation)

Kişisel muhakeme yapmak için kullanılan bir araçtır (Joan, 1986, s. 1). “Belirleyici değerlendirme” kişisel değerlendirme yapmada diğer değerlendirmelerin sentezi olarak göz önüne alınmaktadır (Beckham, 1985; akt. Gordon, 2006, s. 269). Bazıları da “belirleyici değerlendirme”yi kişisel muhakemelerin temeli olarak değerlendirmektedir (Danielson&McGreal, 2000; akt. Gordon, 2006, s. 269).

2.2.4 OECD Ülkelerinde Performans Değerlendirme

Öğretmenlerin değerlendirmesine verilen desteğin ulusun çıkarına olduğu kadar öğrencilerin, ailelerin ve toplulukların çıkarlarına da hizmet ettiği açıktır. Öğretmenler, kendi öğretme uygulamalarını daha iyi şekillendirme ve iyileştirmenin; etkili okul yönetimlerinin de desteğiyle, okullarını mesleki öğrenim topluluklarına dönüştürmenin yollarını bulmalarına yardımcı olacak şekilde kendi performansları hakkında geri bildirim almak isterler. Aynı zamanda, öğretmenlerin ortaya koydukları etkili öğretme performanslarına dayalı bir şekilde kendi performans ve ilerlemelerinden de sorumlu olmaları gerekir.

Kapsamlı bir yaklaşım geliştirmek maliyetli olsa da eğitim kalitesine yönelik talepler, öğretim uygulamalarının mesleki gelişim yoluyla ilerletilmesi ve öğretmenin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin farkına varılması gibi konuların bir arada ele alınması kritik öneme sahiptir. Beklentiler, geri yansıtıcı uygulamalara katılımcı olan, kendilerine özgü öğretim ve değerlendirme yöntemleri üzerinde çalışan ve tecrübelerini okuldaki

akranlarıyla paylaşan öğretmenlerin meslek yaşantısının olağan bir parçası haline gelmesidir (OECD, 2009, s. 22).

Şili'deki Öğretmen Değerlendirme Sistemi

Şili'nin öğretmen değerlendirme sistemi öğretimin ve dolayısıyla eğitim sonuçlarının iyileştirilmesini hedef almaktadır. Bu sistem öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini öğrenerek kendi gelişimlerini ilerletmelerini özendirir. Değerlendirmeye alınacak kriterlerin açık bir şekilde belirtilmesine dayalı olan bu sistem buna karşılık öğretme işinin nasıl yapılacağı konusunda herhangi bir yöntemi kullanmayı zorlamamaktadır. Şili'de öğretmen değerlendirmesinden sorumlu kurumlar, Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Mesleki Eğitim Merkezi Öğretmenler Sendikası, Şili Belediyeler Birliği, Bakanlık ve akademisyen temsilcilerinden oluşan bir komite süreci izlemekte ve tavsiyelerde bulunmaktadır. Kullanılacak enstrümanların oluşturulması ve gözden geçirilmesi, değerlendirmeci ve skorlamacıların seçimi ile hazırlanması ve değerlendirme sürecinden elde edilen bulguların analiz edilmesini içerecek şekilde sürecin uygulamaya alınması için bir üniversite ölçme merkezi olan MIDE UC ile anlaşma yapılmıştır. Okul müdürleri ve pedagojik işlerin başkanları da değerlendirmeye katılmaktadırlar. Dört yılda bir Bakanlık tarafından her yıl değerlendirilecek öğretmenler listelenir. Bu öğretmenler belirli bir zaman dilimi içerisinde okullarının bağlı bulunduğu bölgeye portfolyolarını sunmak zorundadırlar. Farklı maddelerin değerlendirmedeki ağırlıkları resmi olarak tanımlanmıştır. Bütün değerlendirme kriterleri kaynaklarını İÖÇ'den almaktadır. Bunların arasında bazı göstergelerin yöneticiler tarafından derecelendirilmesi, akran değerlendirme soruları ve skollama kuralları da yer almaktadır. Değerlendirmenin en önemli noktasını portfolyo oluşturmaktadır. Portfolyo kuralları öğretimin 8 boyutunu değerlendirmektedir: Planlama biriminin unsurlarının organizasyonu; ders faaliyetlerinin kalitesi; değerlendirme enstrümanının kalitesi; değerlendirme sonuçlarının kullanılması; öğretme performansı hakkındaki yansımalar; sınıf ortamı; dersin yapısı; pedagojik etkileşim. Değerlendirmede 3-4 gösterge kullanılmaktadır; özdeğerlendirme, yöneticinin değerlendirmesi, akran değerlendirmesi (başka bir okuldan gelerek gönüllü olarak bu görevi üstlenen) ve yukarıda kısaca bahsedilen portfolyo. Değerlendirme sistemi 4 performans seviyesi planına sahiptir. Bütün araçlar bu kategorilere uygun olacak şekilde

derecelendirilir veya skorlanır ve bu dört aracın toplamından elde edilen nihai not bir not öğretmenin performansını oluşturmaktadır(OECD, 2009, s. 22).

İngiltere’deki Öğretmen Değerlendirme Sistemi

İngiltere’de öğretmenlik mesleğinin 2007’de İşçi Partisi hükümeti tarafından getirilen mesleki standartlar ve bunlara eşlik eden resmi performans değerlendirme sistemi tarafından şekillendirildiği söylenebilir. Koalisyon hükümeti kısa zaman önce yayımladığı “Öğretimin Önemi” konulu 2010 yılı çalışma kağıdında öğretmenlik mesleğini tekrar şekillendirmesi beklenen yeni reformları duyurmuştur (Evan, 2011, s. 851).

İngiliz sistemi ilk başta, öğretmenlerin performansını değerlendirmek ve onların daha üst kariyer basamaklarına ve bunlarla uyumlu ücret seviyelerine erişebilmelerine imkan sağlayan özetleyici/açıklayıcı düzey belirleyici (summative) amaçlara hizmet edecek şekilde tasarlanmıştır. Ancak, uygulamanın adilliği ve öğretmen performansı üzerine olumsuz etki etme potansiyeline yönelik kaygılar dile getirilmiştir (Kleinhenz and Ingvarson, 2004). Nitekim, sistemde yakın zamanda yapılan geliştirmeler (Eylül 2007’den itibaren geçerli olan yeni mesleki standartları da içeren), kendini öğretmen değerlendirme sistemi ile okulun hedeflerine uygun şekilde öğretmen mesleki gelişim ihtiyaçları arasındaki bağı güçlendirmek şeklinde gösteren, daha çok düzeltici/şekillendirici bir yaklaşıma işaret etmektedir. Genel olarak, okul çalışanları için daha geniş bir çerçevede tamamlanan bu sistem okulun daha üst düzey politikalarının bir parçası olmayı ve okul önderliğini geliştirmeyi hedeflemektedir (akt.Isore, 2009, s. 34-35)

Performans yönetimi modeli *Ödüller ve Teşvikler Grubu* tarafından geliştirilmiş ve uygulamaya alınmıştır. Uygulamaya ilişkin sorumluluklar aşağıdaki gibi paylaşılmıştır:

Okulların Yönetim Organları: Okulun performans politikalarını oluşturmak, performans yönetim düzenlemelerinin işletilmesini ve sonuçlarını izlemek ve politikalar ile bunların işletilmelerini her yıl gözden geçirmek; değerlendirmecilerin ücretle ilgili tavsiyelerine dayalı olarak ücret ve mesleki ilerlemeye yönelik kararları vermek.

Başöğretmenler: Kendi performans değerlendirmelerinde ve mesleki gelişimlerinde aktif rol üstlenmek; Performans değerlendirici olarak görev

yapmak ve uygun olduğunda bu görevi bütünüyle başkalarına delege etmek; Öğretme ve öğrenme standartlarını değerlendirmek ve uygun mesleki uygulama standartlarının oluşturulması ve sürdürülmesini sağlamak.

Öğretmenler: Kendi performans değerlendirmelerinde ve mesleki gelişimlerinde, gözden geçirme toplantılarında üzerinde anlaşılan aksiyonların alınması da dahil olmak üzere, aktif rol üstlenmek; Yasal düzenlemelere uygun olarak kendilerine değerlendirmeci olarak görev delege edilmesi durumunda diğer öğretmenlerin değerlendiricisi olarak görev yapmak; Uygun olan durumlarda diğer öğretmenlerin yıllık planlama ve değerlendirmelerine katkıda bulunmak.

Mesleğin her aşamasında öğretmenlik mesleki standartları üç ana boyutu içerir:

- Çocuklar ve gençlerle ilişkileri, yeni okul politikalarının çatısı ve uygulanmasına karşı tutumu, diğer kişilerle iletişim kurması ve birlikte çalışması ve mesleki gelişim faaliyetleri gibi konuları da içeren Öğretmenin *mesleki nitelikleri*.
- Öğretme ve öğrenme hakkındaki bilgisi, değerlendirme ve izleme kavramları hakkındaki anlayışı, müfredat ve alan konusu bilgisi, sözel, sayısal ve ICT becerileri, çeşitlilik gösteren öğrenci gruplarını başarıya götüren faktörler konusundaki anlayışı ve öğrenci sağlığı ve mutluluğu hakkında bilgi sahibi olması gibi konuları da içeren öğretmenin *mesleki bilgi ve anlayışı*.
- Planlama, öğretme, değerlendirme, geri bildirim yapma becerileri, öğretme ve öğrenme konularını gözden geçirme ve uyumlulaştırma yeteneği, öğrenme ortamı yaratma yeteneği ve işbirliği ve takım çalışması geliştirme kapasitesi gibi konuları da içeren öğretmenin *mesleki becerileridir*.

Yıllık değerlendirme sonuçları nitelikseldir ve mesleki gelişim hakkında bilgi vermektedir. Mesleğin üst seviyelerine erişime yönelik değerlendirmeler terfi kararlarıyla birlikte yapılır.

Standartlar aynı zamanda, öğretmenlerin beceri, uzmanlık ve tecrübe seviyelerini, okul içerisindeki rollerini dikkate alarak diğer öğretmenlere yapabilecekleri katkılar hakkındaki beklentileri oluştururlar ve onların güncel pedagojik ve alan bilgisini kullanabilmeleri hakkında bilgi verirler (Isore, 2009, s. 34-35)

Finlandiya'daki Öğretmen Değerlendirme Sistemi

Finlandiya'da öğretmenler ulusal veya yerel düzeydeki kamu görevlileri ile denk bir pozisyona sahiptirler. Buna karşılık, okul yöneticileri, öğretmen seçiminden (gerekli lisanslara sahip olduktan sonra) ve aralarında öğretmen değerlendirmesi de bulunan öğretimin kalitesini artırmak için gerekli olduğu düşünülen bütün politikaların uygulanmasından sorumludurlar. Finlandiya, “öğretmenlerin ve okulların denetimi ve gözetimi” sisteminin 1990'da ortadan kaldırılması fakat yerine benzer başka bir harici sistem getirilmemesi nedeniyle kendine özgü bir örnektir. Bunun sonucu olarak, öğretmen değerlendirmesi her okulun bünyesinde diğer uygulamalarla paralel yürümektedir. Finlandiya'nın öğretmen değerlendirme planı, öğretimin niteliğinin iyileştirilmesinin esas temeli olarak okulun ve öğretmenin yetkinliğine ve profesyonelliğine duyulan yüksek güven ile tanımlanmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmen özdeğerlendirmeleri, mesleki optimizasyonun (en iyileştirmenin) asli yordamı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin kendi çalışmaları hakkında özdeğerlendirme yapmaya yönlendirilmesi ve okulun müfredatı ve hedeflerine uygun yüksek beklentilerin yanı sıra bir değerlendirme kültürü oluşturulmasında okul yöneticileri vazgeçilmez bir rol üstlenmektedirler. Okulların büyük bölümü, önceki yıl belirlenmiş olan kişisel hedeflerin gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi ve öğretmenin analizi ile okulun ihtiyaçlarına tekabül eden ilave kişisel hedeflerin oluşturulması amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenleri arasında yıllık tartışma/görüşme toplantıları düzenlemektedirler (Isore, 2009, s. 34)

Fransa'daki Öğretmen Değerlendirme Sistemi

Fransız öğretmenler eğitim durumlarına ve başlangıç sertifikasyonlarına göre üç farklı kategoride sınıflandırılmaktadır: ilk öğretim öğretmenleri (*professeurs des écoles*), normal sertifikasyona sahip orta öğretim öğretmenleri (*enseignants certifiés*) ve daha yüksek seviyede sertifikasyona sahip orta öğretim öğretmenleri (*enseignants agrégés*). Öğretmenlerin tamamı kamu görevlisidir fakat bu üç kariyer yolundan birine yerleştirilmektedir. Bu kariyer yolları çalışma koşulları ve saatleri, idari ücret seviyesi ve öğretme uygulamaları (birçok konuyu öğreten ilk öğretim öğretmenleri veya konu bazında uzmanlaşmış orta öğretim öğretmenleri vb.) açılarından farklılık göstermektedir. Fransa genellikle öğretmen sıkıntısı çekmemektedir ve mesleğe giriş

için yapılan sınavlar seçici olma özelliğini devam ettirmektedir. Ancak Fransa'nın öğretmenliğin sosyal statüsü ve okul ihtiyaçlarını karşılayacak becerilere sahip olunması konularında kaygıları bulunmaktadır. Mevcut öğretmen değerlendirme sistemi, açıkça belirlenmiş ve ilerleme amacı güden kapsamlı bir plan olmak yerine idari prosedürlere dayalı olması nedeniyle, hem değerlendirilenler hem de değerlendiriciler tarafından sıklıkla 'çok adil olmayan', 'çok verimli olmayan' ve 'huzursuluk ve sıkıntı yaratan' bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen değerlendirmelerinin, öğretmenin çalışmaları ve görevlerinin bir parçası olarak düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi beklenmektedir. İlk öğretim öğretmenleri bir öğretmen müfettiş tarafından değerlendirilirken, orta öğretim öğretmenleri bir müfettiş (değerlendirme notunun %60'ını vermektedir) ve okul müdüründen (değerlendirme notunun kalan %40'ını vermektedir) oluşan bir panel tarafından değerlendirilmektedir. Ancak, sıkça yapılması arzu edilen değerlendirmeler beklentileri karşılayamamaktadır. Öncelikle, değerlendirmelerin sıklığı resmi olarak belirlenmemiştir ve müfettişlerin uygun olması durumunda yapılabilmektedir. Bu durum sistemin adaletinin (aynı kurallar altında çalışan öğretmenlerin farklı aralıklarla değerlendirilmeleri nedeniyle) ve veriminin (ilk öğretimdeki değerlendirme aralıklarının 3-4 yıl, orta öğretimdeki değerlendirme aralıklarının da 6-7 yıl gibi çok uzun sürelerle sarkması nedeniyle) sorgulanmasına yol açmaktadır. Ayrıca, bu sıradaki iş yükü yapılan geri bildirim değerinin sorgulanmasına yol açabilecek şekilde oluşmaktadır. Bir müfettiş 350-400 öğretmenin değerlendirilme sorumluluğunu üstlenmektedir ki bu durum öğretmenlerin uygulamalarının iyileştirilmesinde etkili olabilecek bir geribildirim yapılması için aşırı bir iş yükü oluşturmaktadır. Neticede müfettişler, öğretimin geliştirilmesi için gerekli kendi yetkinlik ve becerilerini geliştiremedikleri ve öğretim uygulamaları üzerinde kayda değer etkilerinin olmadığını hissetmeleri nedeniyle bu değerlendirme sürecindeki sıkıntı ve bıkkınlıklarını dile getirmektedirler. Müfettişlerin rolleri ister istemez meslekteki istismarların kontrolüne indirgenmiş olmaktadır. Öğretmen uygulamaları hakkındaki bilgiler ve deliller, bir dersin gözlenmesi ve ardından öğretmenle görüşmede bulunulması ile toplanmaktadır. Bu yaklaşımla ilgili eleştiriler arasında (i) sınıf içinde yapılan tek bir gözlemin öğretmenin yetenekleri ve bilgisi hakkında tam ve adil bir kanaat oluşturulması için yeterli olmayabileceği ve (ii) görüşme sırasında öğretmenlerin kendi gelişim ihtiyaçlarını tartışmak yerine müfettişin eleştirilerine yanıt vermeye

odaklanmaları sayılmaktadır. Tüm bu süreç öğretmenlerin özdeğerlendirme ve kendi uygulamaları ve performansları hakkında yorum yapabilmelerine pek imkan tanımamaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarının, ciddi suistimaller dışında, kariyerleri üzerlerindeki etkileri sınırlıdır (Isore, 2009, s. 37).

2.2.5 Okul Yönetiminde Öğretmen

Öğretmenlik 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” Bu tanımla öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak ortaya konmuş olmaktadır. Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilir. Öğretmenin mesleğindeki başarısı onun profesyonellik anlayışını benimseme ve gerçekleştirme düzeyine bağlıdır (Zembat, 2007, s. 279). Öğretmen sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır. O, sınıftaki yaşamın her ögesine ve anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmelidir (Başar, 1994, s. 62). Öğretmenlik mesleği, eğitim hizmetlerinin kalitesini belirleyen önemli bir unsurdur. Öğretmenlik mesleğinin statüsü, öğretmenlerin bireylere ve topluma yaptıkları hizmetlerinin ve katkılarının derecesi ile orantılıdır. Öğretmenlerin bir yandan sahip oldukları bilgi ve beceriler ile öğrencilerine eğitim verme görevini yürütmekte oldukları; diğer yandan da davranışlarıyla, değerleriyle, tutumlarıyla ve deneyimleriyle öğrencilerini etkiledikleri görülmektedir (Zembat, 2007, s. 279). Ayrıca öğretmenin katı ve sert tutumu, rahat ifadery olanaksız kılar. Bu nedenle öğretmenin en önemli özelliklerinden biri, olgunluktur. Olgunluk sorunlu çocukların davranışlarını hoşgörü ile karşılayabilmelerine olanak sağlar. Neil’in dediği gibi, çocuklara karşı “yumuşak başlı ve alçak gönüllü” olmak, baskıdan uzak yetiştirmek, onların kendi kendilerine yetebilmelerini ve dengeli yetişmelerini sağlar. Ve ancak bu şekilde bir yaklaşımla, çocukların özel gereksinimleri farkedilebilir (akt., Webb, 1991, s. 17).

Hızla değişen dünyada, üretim ve rekabet ekonomiye yön verirken küreselleşmenin etkilerini yorumlama ve bilgi toplumu olmanın gereklerini yerine getirme zorunluluğu da eğitime yön vermektedir. Eğitimin temel bileşenleri merkezde öğrenci olmak üzere programlar, öğretmen ve okuldur. Yeni yaklaşımlar, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler, bu sistemi doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Sistemin en güçlü

değişkeni ise öğretmendir. Çünkü yeni yaklaşımlar ışığında hazırlanan programları kullanarak öğrenciyle bire bir iletişim içinde okulu ve içinde yaşadığı toplumu etkileyecek olan öğretmendir (Yalçınkaya, Sevinç, & Bayram, 2011, s. 366).

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Şişman, 2006, s. 212).

2.2.5.1 Öğretmenin Görevleri

Günümüzde yapılan pek çok çalışma öğretmenin bir çok görevi ve sorumluluklarının olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin bilgi kütüğü mü? Yoksa amaçlarını kendi isteklerine göre tasarlayıp öğrencilerin okul ve okul dışında çok sayıda kaynaktan yararlanmalarına yardımcı olacak bir rehber mi, işbirliği yapan ekip lideri mi olmalıdır? Öğretmenlerin görevi, öğrencilere olayları kavramları ve bilgileri aktarmak değil, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal vepsikomotoretkinliklerini yönelterek, onlara öğrenmeyi öğretmektir. Sınıflar, öğrencilerin öğrenme isteğinin gelişmesine olanak sağlayıcı biçimde düzenlenmeli, öğretmen de davranışlarını, öğrencilerin öğrenme isteğini destekleyici, geliştirici biçimde değiştirmelidir. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları öğrencileri engellemedikçe, onlar öğreneceklerdir (Demirdöğen, 2007, s. 40).

Horozoğlu (1998, s. 179-190) alan yazın taramasıyla 28 öğretmenlik rolü belirlemiştir. Bu roller şunlardır:

1. Öğrencilere, her biri için kendi öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlamak,
2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek,
3. Her öğrenciyi kendi kapasitesine uygun eğitim öğretim düzeyine ulaştırmaya çalışmak,
4. Günlük ders planlarını ders öncesinde öğrencilerle birlikte yapmak,
5. Sınıf içindeki rolünü, öğrenme kaynaklarından sadece biri düzeyinde görmek ve oynamak,

6. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek,
7. Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek,
8. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek,
9. Öğrencilerin gereksinim duydukları bilgilere yer veren eğitim öğretim programları hazırlamak,
10. Öğrencilere bilgi aktarmak yerine bilgi kaynaklarına ulaşma yolu öğretmek,
11. Sınıf içindeki eğitim öğretim etkinliğine sınıfın bir öğrencisi gibi katılmak,
12. Öğrencileri özellikle iyi, güçlü, yetenekli oldukları konularda ödevler vererek yetiştirmek, geliştirmek,
13. Yapararak, yaşayarak öğrenme yöntemine ağırlık vermek,
14. Öğrencilerde kendilerini eğitme sorumluluğu geliştirmek,
15. Öğrencilere, öğrenmenin yaşamları boyunca devam edecek bir süreç olduğu bilincini vermek,
16. Öğrencilere yurt içi ve yurt dışı güncel olayları izleme, eleştirme, yorumlama ve değerlendirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
17. Öğrencilere kolay iletişim kurma ve devam ettirme becerisi kazandırmak,
18. Öğrencilere sorumluluk alma, yerine getirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
19. Öğrencilere inisiyatif geliştirme, kullanma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
20. Öğrencilerin çok geniş bir düşünce, arayış ve bakış açısına sahip olmalarını sağlamak,
21. Öğrencilerde değişim ve değişiklikler karşısında kayıtsız kalmama bilinci geliştirmek,
22. Eğitimde küme çalışmaları yerine takım çalışmalarına yer vermek,
23. Eğitim ortamlarını, öğrenmekten ve öğrenileni uygulamaktan zevk alacak biçimde hazırlamak,
24. Öğrencilere okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin sınırlı kalacağı bilincini vermek,

25. Öğrenciler arasındaki farklılıkları, eğitim öğretimde bir zenginlik kaynağı olarak değerlendirmek,

26. Öğrencileri ilgilendiren bütün düzenleme ve kuralları öğrenciler ile birlikte kararlaştırmak,

27. Sınıf içindeki rollere, toplumsal rollerden daha çok önem vermek,

28. Öğretimde bilgisayar ve diğer görsel işitsel araç gereç kullanılmasına ağırlık vermek.

Rosenfeld, Thornton ve Skurnik (1986) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin 6 büyük mesleki görevlerini aşağıdaki şekilde tanımlamışlardır (Wheeler ve Scriven, 2006, s. 29-30):

- Öğrenci davranışını yönetme ve etkileme
- Büro, idari ve diğer mesleki işlevlerini yerine getirme
- Öğrencinin öğrenme sürecinin kaydedilmesi, değerlendirilmesi ve öğretim etkinliğinin değerlendirilmesi
- Dersleri planlama, materyal seçim ve eğitim programını önceden ön izleme yapma
- Planlanan eğitimsel programın uygulanması, ve çeşitli tekniklerin kullanılması
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ayırtma ve buna uygun eğitim verme

2.2.5.2 Öğretmen Yeterlilikleri

Yeterlik kavramını çalışanın işinde etkili olabilmesi ve istenilen düzeyde performans gösterebilmesi için sahip olması gereken özellikler olarak tanımlayabiliriz. Bu özellikler üstün performans gösterenleri diğer çalışanlardan ayırır. Bireylerin neyi, nasıl yapmaları ve hangi sonuçlara ulaşmaları gerektiğini belirtir. Çalışanlarda bulunması gereken, birbiriyle ilişkili, temel yeterlikler yüksek performansa ulaşmak için önemli öğelerdir (MEB EARGED, 2006, s. 46).

Yeterlik tanımı, bilgi, beceri, davranış/tutum ve değerler kavramlarını içerir (Kon, 2001).

a) Bilgi: Bir bireyin belirli bir konu ya da o alandaki bilgiye sahip olması,

b) Beceri: Genellikle önceden belirli bir bilgi seviyesi ile belirli bir faaliyetin (fiziksel ya da zihinsel) yapılmasını sağlayacak yetenektir. Başka bir deyişle bilginin kullanımudur.

c) Davranış/Tutum: Bireyin kendi genel düşüncesinden ya da değerlerinden söz etmektedir.

d) Bilgi ve becerilerin sonuca yönelmesidir.

Değerler: İnsanın karakterlerinden ve/veya güdülerinden söz etmektedir.

Bunları çok sıklıkla herhangi bir yolla etkilemek ya da geliştirmek zorunludur. Anlam katan kişisel özelliklerdir. Öğretmen yeterlikleri, bir profesyonel olarak düşünülen öğretilimde genel anlamda bulunması gereken yeterlik alanları, her bir alanın gerektirdiği alt yeterlikler ve bu yeterlikleri gözlemeye yarayacak performans göstergeleri biçiminde ele alınmıştır.

Yeterlilik, mesleki yönden, bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikleri (bilgi, beceri ve tutumlar) ifade eder. Öğretmenlerin yeterlilik alanlarıyla ilgili bazı sınıflamalar yapılmakta ise de öteden beri genel olarak bu alanlar, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Öğretebilmek için önce öğrenmek ve bilmek gerekir. Öğretmedeki başarının bir bölümü de alanı iyi bilmekle ilgilidir. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen, neyi, nasıl öğreteceğini de bilemez (Şişman, 2006, s. 219).

Avrupa Birliği 2020 yılı öğretmen yetiştirme hedeflerinde de aşağıdaki üç özellik ortaya çıkmaktadır;

- Yaratıcılık
- Yenilikçilik
- Girişimcilik

Eğitimin niteliğini artırmak için öğretim programlarının yenilenmesi, yeni programlara uygun ders kitaplarının hazırlanması, okulların fiziki donanımlarının güçlendirilmesi gibi pek çok reform hareketi gerçekleştirilmiştir. Bütün bu yeniliklerin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Yeni yaklaşımlar, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler, sistemi doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu etki, öğrenme ortamlarına

öğretmen aracılığıyla yansımaktadır. Yenilenen programı uygulayan, bilişim teknolojilerini kullanan, yeni yaklaşımları, içinde yaşadığı toplumu yorumlayarak öğrencileriyle en uygun biçimde paylaşan, öğrencilerine her alanda rehberlik eden öğretmendir (Yalçınkaya, Sevinç, & Bayram, 2011, s. 868).

Öğretmenin bir alanı yada konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen bildiğini nasıl öğretebileceğini, öğrencilerin nasıl öğrenebileceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve beceriler yanında aynı zamanda bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerden beklenen sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil, insan, toplum ve dünyayı ilgilendiren bir takım sorunları görebilmesi ve bunlar için çözüm yolları düşünebilmesidir. Bunun için de öğretmen adaylarının, insan bilimleri- sosyal bilimler- kültür bilimleri olarak nitelendirilen felsefe, psikoloji, sosyoloji, güzel sanatlar gibi alanlarda genel bir bakış açısına sahip olmaları ve olumlu bir dünyanın kurulmasına öncülük etmeleri beklenmektedir (Şişman, 2006, s. 219-220).

Millî Eğitim Bakanlığınca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan “Eğitme-Öğretme Yeterlikleri”nde öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir:

1. Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğretim-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.
2. Etkili bir öğretmen, yalnızca gerekli planları yapmakla kalmaz, aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir.
3. Nitelikli bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilir, farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilir ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilir.

4. Nitelikli bir öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, becerileri nasıl kazandıkları ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini, bu yaklaşım-yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir.
5. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi için bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlar.
6. İyi bir öğretmen öğrencinin, beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alınabileceğini bilir. Değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir.
7. Nitelikli bir öğretmen, öğrencileri güdülemede, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve meslek seçimine yönelik konularda onlara yardım için gerekli kaynak ve yöntemlerin neler olduğunu bilir.
8. Bütün öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmiş olması onların birey olarak daha etkili olmalarına yardımcı olur. Bunun bilincinde olan nitelikli bir öğretmen de öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için gerekli önlemleri alır.
9. Bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun mesleğe atandığında “bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından” değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir. Nitelikli bir öğretmen bu tür özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanıma sahiptir. Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar.
10. Okulun, çevrenin her türlü ihtiyacını karşılayan bir toplumsal kurum olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin görevlerinin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede, nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini bilir ve onların kişisel ve meslekî gelişimlerini destekleyecek ortamları yaratma konusunda gerekli donanıma sahiptir.

11. Öğretim sürecini daha verimli kılmanın yolunun okul yönetimiyle yakın bir iş birliği içinde bulunmaktan geçtiği gerçeğini her öğretmenin bilmesi gerekir. Etkili bir öğretmen de bunun gereklerini yerine getirir ve ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir.

12. İyi bir öğretmen, meslekî ve kişisel açılardan kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştırır ve değerlendirir.

13. Öğretmenden okulun işleyişiyle ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen, eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir.

14. Öğretme süreçlerinde harcanan çabaların boşa gitmemesi için bir öğretmenin öğrencilerin bireysel gelişimleriyle yakından ilgilenmesi gerekir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen; veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmanın önemini bilir.

Bu listeye bakıldığında nitelikli bir öğretmenden beklenenlerin biraz gerçekçi olmadığı düşünülebilir. Öğretmenlerin, farklı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip hedef kitlelerine yönelik olarak kullanabilmesi için birçok beceriye sahip olması beklenmektedir. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir robot olmadığı da bilinmektedir. Bu yüzden de öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak zihinlerde soru işaretleri uyanabilmektedir. Öte yandan bir öğretmenin öğretim sürecinde etkili olabilmesi için bu becerilerin varlığı da gereklidir. Bu aşamada “peki öyleyse ne yapılabilir?” sorusunun yanıtı aranmalıdır. Bu beceriler her öğretmende aynı düzeyde olmayabilir. Bazı öğretmenler planlama veya materyal geliştirme konusunda daha güçlüyken bazı öğretmenler de örneğin “ölçme ve değerlendirme” veya “özel eğitim” konusunda kendilerini geliştirmiş olabilirler. Ne yapılabilir sorusunun yanıtı da farklı alanlarda güçlü olan öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri başkalarıyla paylaşmalarında yatmaktadır (Seferoğlu, 2004, s. 5-6).

Millî Eğitim Bakanlığınca saptanan öğretmen yeterlikleri “Eğitime-Öğretme Yeterlikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alt başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2002). Bu yeterlik gruplarından “Eğitime ve Öğretme Yeterlikleri” 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşmaktadır. Eğitim ve öğretim yeterliklerinin alt bölümleri şunlardır:

1. Öğrenciyi tanıma
2. Öğretimi planlama
3. Materyal geliştirme
4. Öğretim yapma
5. Öğretimi yönetme
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme
7. Rehberlik yapma
8. Temel becerileri geliştirme
9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
10. Yetişkinleri eğitme
11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
12. Kendini geliştirme
13. Okulu geliştirme
14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme

2.2.5.3 Öğretmende Olması Gereken Temel Beceriler

Öğretmende olması gereken temel becerileri Zembat (2007, s.285-286) aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

Bireysel Özellikler

Adil ve saygılı olma, iyi bir iletişim kurma, istekli, güdüleyici olma, mesleğini sevmeye önemseme, özdenetim oluşturabilmeyi kapsar (Zembat, 2007, s. 285).

Sınıf Yönetimi ve Organizasyon Becerisi

Sınıf yönetimi, organizasyon, disiplin oluşturmayı kapsar. Bu beceriler öğretmenin olumlu ve tutarlı olmasını, sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmasını ve haberdar olmasını, mekanı doğru oluşturma ve kullanmasını, olacak muhtemel sorunları tahmin etmesini, rutin işleri hızlı bir şekilde gerçekleştirmesini, kuralları adil bir şekilde uygulamak ve

olumlu davranışları ödüllendirmesini gerektirir. Sınıf yönetiminin başarı ile gerçekleşmesinde sınıf iklimi önemlidir (Zembar, 2007, s. 285).

Öğretimi Planlama Becerisi

Zamanı iyi planlamak, öğretim ile yaşam deneyimleri arasında ilişki kurmak, kendi beklentilerini açıkça ifade etmek ve öğrencilerin sorumluluklarını vurgulamak, öğretimi planlamayı gerektirir. Bu beceriler öğretmenin daha sistemli, katılımcı, beklentileri karşılayıcı ve yaşamda aktif şekilde kullanıma açık öğrenmeleri sağlamasına destek olur (Zembar, 2007, s. 285).

Öğretimi Gerçekleştirme Becerisi

Öğretim stratejileri, içeriğin belirlenmesi, çok boyutlu öğrenme, sorgulamalar yapma ve öğrencilere rehber olmayı içerir. Bu beceriler öğretmenin çeşitli öğretim stratejilerini kullanmasını, beklentileri karşılamayı, açık, net ve anlaşılır örnekler sunmayı, tüm alanlara hizmet etmeyi, ilerleme ve gelişimi sağlayıcı sorgulamalara ve öğrencilerin aktif olduğu uygulamalara sıklıkla yer vermeyi gerektirir (Zembar, 2007, s. 285).

Değerlendirme Becerisi

Ödev değerlendirmeleri öğrencideki gelişimin incelenmesi, öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri ile ilgilenmeyi kapsar. Bu beceriler öğretmenin, ödev konularını belirlerken, öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine ve gelişmelerine uygun seçmesini, yapılanları izlemesi ve değerlendirmesini gerektirir (Zembar, 2007, s. 286). Kanıtları toplama dokümanete etme tüm değerlendirmeler için çok önemlidir (Ribas, 2005, s. 173).

Arends (2006, s.14) 'da Zembar'ın ifade ettiği öğretmende olması gereken temel becerilere ek olarak; NCATE (National Council on Accreditation of Teacher Education) ve Carnegie Forumunda bahsedilen öğretme anlayışı benzerliklerine şu şekilde değinmiştir:

Öğretmenler eleştirel düşünme ve problem çözme gelişimi için stratejiler kullanabilmelidirler. Süregelen öğrenci öğrenmesini sağlayabilmek için formal ve bilgi veren değerlendirme stratejileri kullanabilmelidirler. Öğrenci değerlendirmesi ve eğitimi ile ilgili diğer teknolojiler ve bilgisayar kullanımını içeren eğitim teknolojisi hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Mustakbel öğretmenler sınıf yönetimi konusunda tecrübeli olmalı ve ailelerle ve toplumun diğer üyeleriyle etkili işbirliği

yapabilmelidirler. Etkili olduğu kanıtlanmış araştırma tabanlı etkili uygulamaları bilmeli ve kullanabilmelidirler. Diğer bir deyişle, öğretmenler belli bir stratejiyi veya belli bir düşünceyi belli bir yolla neden uyguluyor olduklarını açıklayabiliyor olmalıdırlar.

Etkili Öğretmen

Eğitimin kalitesini ve niteliğini etkileyen en önemli faktör öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu konusu, hem öğretmenler hem de öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumları için önemlidir. Öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin yüksek ya da düşük olması onların ortaya koyacakları hizmetin kalitesini de etkileyecektir (Yavuz ve Karadeniz, 2009, s. 508). Etkili olabilmek için, müdürlerin ve öğretmenlerle çalışan diğerlerinin etkili öğrenme üzerine olan araştırmaları anlamaları gerekmektedir. Araştırmalara alışkın olmak ve onları anlamak öğretmenlerin eğitimsel uygulamalarda güçlendirilmesi gereken devam eden işlerde daha bilinçli uygulamaların üretilmesini sağlayacaktır (Zepeda, 2006, s.102).

ABD Eğitim Bakanlığı (2009, s. 12) etkili öğretmenlerin tanımını aşağıdaki gibi vermektedir:

Etkili Öğretmen öğrencileri kabul edilebilir oranda gelişim başarısı (bir akademik yıl içerisinde en az bir derece) gösteren öğretmendir. Okullar öğretmenin performansının ağırlıklı olarak öğrenci gelişimi ile ölçülmesi şartıyla çoklu ölçme yöntemleri kullanmalıdırlar.

Öğretmen etkilliğinin (U.S Education Department, 2009) 5 ana tanımı aşağıda yer almaktadır:

- Etkili öğretmenlerin tüm öğrenciler için yüksek beklentileri vardır ve öğrencilerinin öğrenmesine test-tabanlı ya da farklı ölçme yöntemleri kullanarak yardımcı olurlar.
- Etkili öğretmenler devamlılık, bir sonraki sınıfa zamanında devam etme, zamanında mezun olma, öz-yeterlilik, işbirlikçi davranış gibi çocuklara pozitif sosyal, tutumsal, akademik sonuçlara katkıda bulunurlar.
- Etkili öğretmenler katılımcı öğrenme fırsatlarını planlarken ve yapılandırırken çeşitli kaynakları kullanırlar; öğrenci gelişimini izler, gereksinim olduğunda eğitim

programını uyarlar ve elde edilen öğrenmeyi çeşitli göstergeleri kullanarak değerlendirir.

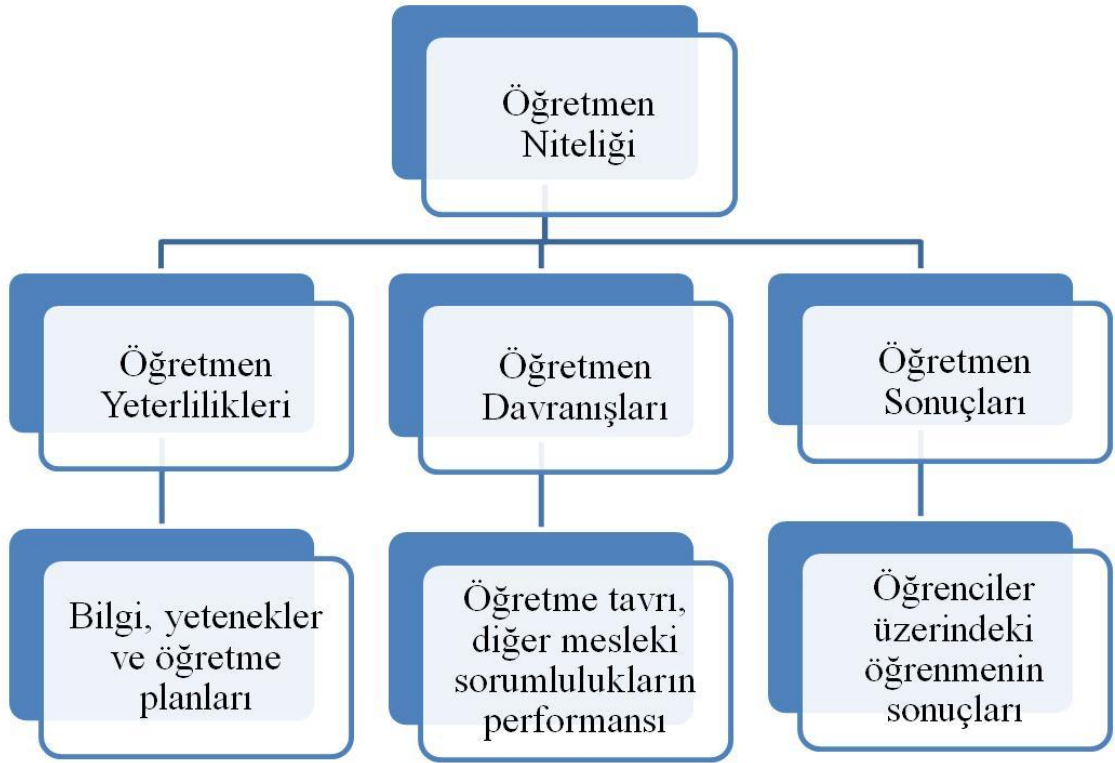
- Etkili öğretmenler çeşitliliğe ve sivil-fikirliliğe değer veren okul ve sınıfların gelişimine katkıda bulunurlar.
- Etkili öğretmenler öğrencilerin başarılarını arttırmak için, özellikle özel ihtiyacı olan çocukların başarısı için ve başarısız olma riski taşıyan çocuklar için diğer öğretmenlerle, yöneticilerle, ailelerle ve eğitim uzmanları ile iş birliğine girerler (Goe vd., 2008, s.8 akt; Potemsky, Baral, Mayer, Johnson ve Laine, 2011, s. 3).

2.2.5.4 Öğretmen Nitelik ve Eğitimi Durumu

Öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve bu mesleği seçmedeki isteklilik durumları sınıf uygulamalarını etkiler. Öğretmenin öğretmenlik formasyonu ve özel öğretim alanında oldukça iyi bir durumda olması gerekir. Öğretmenin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri hakkında bilgi sahibi olması onun sınıfı daha etkili yönetmesini mümkün kılacaktır. Aynı şekilde özel öğretim yöntemlerini bilmek, öğretmene her bir ders ve konu için farklı öğretim strateji ve yöntemlerini uygulama fırsatı verecektir. Tüm bunlar, sınıf içerisinde öğrencilerin derse daha aktif katılımını ve dersin daha zevkli geçmesini sağlayacaktır. (Taş, 2008, s. 49).

Öğretmenlerin çocukların başarılarının iyileştirilmesinde çok önemli bir role sahip oldukları düşünüldüğünde, okul sistemi içerisindeki tüm işe alma, gelişim ve değerlendirme faaliyetlerinin hedefinin öğretmen kalitesinin geliştirilmesi olması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Şekil 1 öğretmen niteliğinin kavramsal çerçevesini göstererek “nitelik”in anlamını kavranmasına yardımcı olacaktır.

Şekil 1 Öğretmen Niteliği Çerçevesi



Kaynak: Medley ve Shannon (1994) 'ten akt; Tucker ve Stronge, 2006, s. 155

Öğretmen yeterlilikleri; bilgi, yetenekler ve öğretme planlarını içermektedir. Bu özellikler sertifika ve alım sürecinde değerlendirilebilecek, fakat öğretmenin mesleki hizmeti boyunca gelişmeye devam edecektir.

Öğretmen davranışları; Bugünün okullarındaki öğretmenlerden beklenen bir çok diğer görevin yanı sıra öğretme rolü için gerekli olan birçok bilgi ve becerinin karmaşıklığını içermektedir.

Öğretmen sonuçları; öğretmenin sonuçlarına işaret etmektedir. Öğretmen yeterliliklerini ve davranışlarını yargılamada müşteri anketleri, portfolyo materyaller, ve gözlem stratejileri kullanılabilir. Ancak öğrencinin öğrenmesini direkt yoldan ölçme öğretmen sonuçlarını yargılamada ihtiyaç olabilecektir (Dunkin, 1997; Stronge&Tucker, 2003; Tucker & Stronge, 2005 ten akt. Tucker ve Stronge, 2006, s. 154).

2.2.5.5 İyi Bir Öğretmende Bulunması Beklenen Genel Özellikler

Öğretmenin kişiliğinden, tavır ve hareketlerine kadar pek çok özelliği ile öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler bırakabilmesi, daha da dikkatli davranmasını zorunlu kılmaktadır. Elbette her davranışı, her tutumu aynı etki düzeyine sahip değildir. Fakat bazıları vardır ki etkileri hayat boyu devam edebilmektedir. İşte *öğretmen beklentisi*, okul başarısıyla arasındaki ilişkiden dolayı, öğrenci üzerindeki etkileri hayat boyu devam edebilen bir öğretmen özelliğidir (Tatar, 2005, s. 1).

Her insan iletişim içerisinde bulunduğu kişiler hakkında görüşlerinden, davranışlarına kadar kimi özelliklerinden hareketle olumlu veya olumsuz bazı izlenimler edinmekte ve buradan yola çıkarak bazı beklentiler geliştirmektedir. Bu durum, bir yere kadar kontrolümüz dışında gelişen, çoğu zaman farkına bile varmadığımız bir süreçtir ve doğaldır. Doğal olmayan ve yanlış olan bu beklentilerin denemeye açık olmaması ve katı olmasıdır. Öğretmenin düşük beklenti geliştirdiği öğrenci, bir müddet sonra öğretmenin beklentisini içselleştirmekte ve öğrenilmiş bir çaresizlik içine girerek durumunu değiştirmek için herhangi bir çaba göstermemektedir. Çünkü göstermiş olduğu çabalar, *beklentisine aykırı olduğu için* öğretmen tarafından fark edilmemektedir. Yanlış olan, öğretmenin beklenti geliştirmesi değil, *beklentilerinin esiri olmasıdır*. Beklentilerinin esiri olmamayı başarabilmesi, tutum ve davranışlarını sürekli kontrol etmesine, öğrenciler üzerinde nasıl bir etki meydana getirdiği konusunda kafa yormasına ve iletişim kanallarını açık tutarak öğrencilerden değerlendirme almasına bağlıdır. Öğretmen her öğrencinin geliştirilebilecek bir potansiyelinin olduğuna, dolayısıyla her öğrencinin-aynı düzeyde olmasa da-başarılı olabileceğine inanmalıdır. Beklenti, öğretmenin davranışlarına bir şekilde yansımakta, öğrencileriyle olan ilişkilerini, hem başarılı hem de başarısız öğrencilerin dikkatini çekecek kadar etkilemektedir. (Tatar, 2005, s. 15-16). Bu noktada iyi öğretmen olarak tanımlayacağımız öğretmenler mümkün olduğunca beklentilerden uzak, objektif değerlendirmeler yapabilen, öğrencisinin gelişimine ve her tür öğrencisini mümkün olduğunca geliştirmeye açık öğretmenler olmalıdır.

Fakat bugün iyi bir öğretmenin özellikleri konusunda henüz herkesin ulaşabileceği standartların oluşturulduğu söylenemez. Ancak öğretmenlik konusunda yazılmış yayınlarda bazı başlıklar altında kişisel ve mesleki yönlerden öğretmen adaylarının

sahip olması öngörülen özelliklerle ilgili uzun listeler bulmak mümkündür. Öğretmen adaylarının çağdaş bir insanda bulunması öngörülen bazı ortak özellikler yanında öğretmenlik mesleğine özgü bir takım özelliklere de sahip olması beklenir. Aşağıdaki ideal bir öğretmenin bilişsel, duyuşsal ve kişilik özellikleri yönünden sahip olması öngörülen başlıca özellikler sıralanmıştır. Buna göre ideal bir öğretmenin (Şişman, 2006, s. 222-223; Zembat, 2007, s. 286-287);

- Alanında diplomalı
- Sevecen, adil ve saygılı,
- Anadilini iyi kullanan, güçlü iletişim becerilerine sahip,
- İnsanları ve mesleğini seven, topluma hizmet arzusunda olan,
- Öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayan
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser,
- Öğrencilerine karşı güvenilir, dürüst dost ve sırdaş,
- Öğrencilerine karşı açık görüşlü, objektif, tarafsız, adil,
- Öğrencileri takdir eden, öven, yüreklendiren, ödüllendiren,
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alarak görevini icra eden,
- Öğrencilerine iyi bir örnek,
- Öğrencilerine karşı güvenilir, dürüst bir dost ve sırdaş,
- Etkin sınıf yönetimi ile eğitim zamanını maksimuma çıkaran,
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,
- Değişme, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen
- İçinde yaşadığı toplumun kültürünü oluşturan değerleri ve evrensel değerleri tanıyan,
- Eğitim biliminin temel kavramlarını tanıyan,
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemle araştırabilen,
- Yaratıcı, esnek ve sorun çözücü,
- Entelektüel yönü gelişmiş (okuyan, araştıran, düşünen),
- Çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan,
- Çocuk ve ergenin toplumsal ve ailesel çevresini tanıyan,
- Sabırlı ve duygularını kontrol altında tutabilen,
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan,

- Öğrencileri motive eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran,
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,
- Değişme, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen,
- Her türlü değişme ve yeniliklerden haberdar olan,
- Toplumsal değişmeleri anlayıp yorumlayabilen,
- Bilgi kaynaklarıyla sürekli iletişim halinde olan,
- Dünya ve toplum sorunlarına karşı duyarlı olan,
- Yaşadığı toplumu ve çağı anlayıp yorumlayabilen,
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyen,
- Öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlayan,
- Demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen,
- Farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştırabilen,
- Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,
- Yeni değerler geliştirilmesine öncülük eden biri olması öngörülmektedir
- Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,

Ön ve son değerlendirmelerle, zamanında ve bilgi sağlayan geri dönüşlerle ve iyi öğrenmemiş öğrencilere farklı eğitim ortamları hazırlayarak onların öğrenmelerini sağlayan, özelliklere sahip olması beklenmektedir.

Bu durumda nasıl bir öğretmen istiyoruz?

- Değişimi yöneten
- Ulusal değerleri yarınlara taşıyan
- Özeleştirici yapan
- Yaşam boyu öğrenme ilkesini benimseyen
- Kendi bireysel ve mesleki gelişiminden sorumlu
- Öğrenen Öğretmen (Yalçınkaya, Sevinç, & Bayram, 2011, s. 866).

Kısaca iyi bir öğretmenin, felsefi ve düşünsel temellerinin olması; içinde yaşadığı toplum, çevre, çağ ve dünyayı tanınması; çocuk yetiştirme, insan gelişimi, insan psikolojisi, eğitim-öğretim gibi konularda uzman olması beklenmektedir (Şişman, 2006, s. 223).

2.2.6 Öğretmenlik Mesleğinde Etik

Bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (Aydın, 2002, s. 4).

Bu gün öğretmenlik mesleğinin kutsallığını koruması, hala en güvenilir meslek iş görenleri arasında öğretmenlerin yer alması, bu mesleğin etik ilkelerine sıkı sıkı sarılmış öğretmenlerin sayısının, etiği göz ardı edenlerden daha fazla olduğunun işaretidir. Aydın'a göre temel ve genel bir çerçevede öğretmenlik meslek etiği ilkeleri; profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük-doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkin kullanımı, olarak ifade edilmiştir (Aydın, 2003, s. 60-72). Öğretmenler bu etik ilkeler doğrultusunda görevlerini yaparken bir takım hakların sahibi olurken bir takım sorumlulukları da yerine getirme yükümlülüğünü üstlenecektir.

Öğretmenler kanunların ve diğer yasal düzenlemelerin kendilerine tanıdığı hakların dışında;

1. Mesleki haklar:

- a- Öğretmenler makul bir iş güvencesi hakkına sahiptir.
- b- Öğretmenler, iş performanslarını ortaya koyarken, işleri üzerinde makul bir düzeyde takdir hakkına sahiptir.
- c- Öğretmenler, gerek mesleki konularda ve gerekse istihdama ilişkin konularda belli bir düzeyde karara katılma hakkına sahiptirler.

2. Kanıtlama hakları:

- a- Öğretmenler haklarında verilen kararlarla ilgili kanıt isteme hakkına sahiptirler.
- b- Öğretmenler uygun ölçütlere göre değerlendirilme hakkına sahiptir.
- c- Öğretmenler kanıtlanmamış şikayetler, söylentiler ve dedikodulara göre değerlendirilemezler (Hynian, 1986, s. 27-28, Akt: Aydın, 2003, s. 120).

Eğitimciler, özellikle de öğretmenler hem haklarının karşılığı hem de üstlendiği misyonun gereği olarak aşağıdaki yükümlülükleri de yerine getirmek durumundadır:

1. Kamuoyundaki güven ve özgüveni pekiştirmelidir ve bütün öğrencilere ve gençlere nitelikli eğitim vermek suretiyle mesleğin sahip olduğu saygınlığı arttırmalıdır.
2. Öğretmen, mesleki bilgi, bilginin güncellenmesi ve uygulamanın mükemmelleştirilmesinin sürdürülmesini sağlamalıdır.
3. Yaşam boyu öğrenme programlarının, yapısını, formatını ve zamanlamasını, profesyonelliğin zorunlu bir ifadesi olarak saptamalıdır.
4. Yeterlilik ve niteliğe ilişkin bütün yararlı bilgileri deklare etmelidir. Öğretmen, mesleki anlamda kişisel yeteneklerini geliştirmeli; eski bilgileriyle yetinmeyip bu bilgileri güncellemeli ve değişik bilgi öğelerini birleştirerek anlamlı bir bütün haline getirmelidir.
5. Nitelikli eğitimcileri öğretmenlik mesleğine çekmek için aktif çaba göstermelidir.
6. Eğitimde ve eğitim aracılığı ile demokrasi ve insan haklarını geliştirme çabalarının hepsine destek vermelidir (Çalışkan, 2004)

Öğretmenler, aynı zamanda yukarıda sıralanan mesleki etik ilkelerinin içinde öğrencileri ile ilgili etik ilkelere de uymak zorundadır:

1. Öğretmen, öğrencilerin çıkarlarını ve mutluluğunu koruyup geliştirir ve öğrencileri kötü muameleden, fiziksel ve psikolojik istismardan korumak için her türlü çabayı sarf eder.
2. Öğretmen, öğrencinin sağlığıyla ilgili gerekli özeni ve ilgiyi gösterir. Okulda ikinci bir anne-baba görevi gördükleri için öğrencilerin sağlığından da doğrudan sorumludurlar.
3. Öğretmen, öğrencileriyle meslek ilişkisi sürdürür. Sevgi ile saygı arasındaki dengeyi korur.
4. Öğretmen, her öğrencinin benzersiz olduğunu, bireyselliği ve özel ihtiyaçları bulunabileceği gerçeğini kabul eder ve her öğrenciye potansiyelini gerçekleştirme için yol gösterir ve teşvik eder.

5. Öğretmen, öğrencilere herkese olanak tanıyan ve karşılıklı yükümlülükleri olan bir toplumun parçası olduğu duygusunu kazandırır. Öğretmen öğrenciye hak ettiğini vererek, öğrencinin adalet ve sorumluluk bilincini geliştirir.

6. Öğretmen, otoriteyi, adalet ve şefkat duygusuyla kabul ettirir.

7. Öğretmen, öğrenciyle arasındaki ilişkinin bir dini benimsetmek ya da ideolojik kontrol için kullanılmasına izin vermez.

Köktaş (2003, s. 51), meslek etiği ve öğretmenlik ilişkilerini irdelerken şu noktalara değinmektedir: Eğitimin temelinde güçlü bir ahlaki değer vardır. Okulların öncelikli amaçlarından biri, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini sağlamaktır. Bunu da öğretmenler gerçekleştirecek, önder ve yön belirleyici olacak, her konuda onlara iyi örnek oluşturacaklardır. Bu ahlaki konular öğretmenlik mesleğinin temelidir. Etik kurallar, bireyi korumak, ve meslek elemanlarının daha iyi hizmet sunmalarını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Etik kural ve standartlar insan yapısı gibidir; zaman içinde sürekli gelişir ve değişirler.

Öğretmenler, öğrencilerini organize edip yönetirken, programı uygularken ve etkileşimli öğretim yaklaşımlarını kullanırken öğrencilerine yönelik etik yükümlülükleri dikkate almalıdır. Profesyonel öğretmen, cinsiyet, kültür ve sosyo-ekonomik farklılıklara karşın bütün öğrencilerinin eğitimsel gereksinimlerini karşılamak durumundadır. O nedenle, öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının meslek etiği yönünden bir takım değerleri kazanmaları konusunda gerçekleştirilecek çaba ve etkinliklerin önemi yadsınamaz. İyi yetişmiş bir öğretmen adayı, gelecekte, mesleğin, sürdürürken, öğrencilerine “iyi bir model olma” görevini başarıyla yerine getirebilecektir (Köktaş, 2003, s. 168).

2.2.7 Veli Beklentileri

Çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre velilerin okuldan beklentileri dolayısıyla öğretmenden beklentileri aşağıda sıralanmıştır(Metin, Arı, Güneysu, Dikmen, Atik, Aydın, vd.,1993, s.99):

Anaokulu ile ilgili olanlar;

- sosyal davranışları öğrenme,

- eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma,
- kendi işlerini yapmayı öğrenme,
- güvenli bir ortam sağlama,
- ilkokula hazırlama,
- daha fazla oyun, oyuncak ve oyun arkadaşı bulma

Çocukla ilgili olanlar;

- Eğitimci ile karşılıklı problem çözme,
- Eğitimcinin mesleki bilgilerini kullanarak problemi çözmesi ve
- Eğitimcinin çocukla görüşmesi olduğu saptanmıştır.
- Tüm yaşam içindeki yeri sorulduğunda sonuçlar,
- Hayata hazırlayıcı eğitim devresi,
- Temel sosyal davranışların öğrenildiği dönem ve
- İlkokula hazırlama

Gülender (1993, s. 318), velilerin okul öncesi eğitim kurumlarından çocuklarına yeterli ilgi ve sevgi göstermelerini, kurumdaki etkinlikler hakkında bilgilendirilmeyi belediklerini belirtmiştir.

UNESCO'nun bir çalışması sonucunda genel olarak okul eğitiminden beklentiler şu şekilde sıralanmıştır: Kişiliği geliştirmek; duygu ve heyecanlarını karşılamak; bir grup içinde yasama; başkalarıyla ilişki kurma isteklerini karşılamak; çocuğun bakımını üstlenerek annelere yardımcı olmak; çocuğun bedensel gelişiminin güçlendirilmesini sağlamak; dil gelişimine katkıda bulunarak kendini ifade etmesine fırsat vermek; çocuğu ilkokula hazırlamak; ahlak gelişimi ve kültüre ait normlar hakkında bilgilendirmek (Metin, Arı, Güneysu, Dikmen, Atik, Aydın, vd.,1993, s.99).

2.2.8 Okullarda Öğretmen Performansını Değerlendirme

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki değerlendirmeleri, öğretim programının birincil sorumluluğuna sahip olan tarafları (öğretmenler ve yöneticileri) içine alacak şekilde birçok değişik şekil olabilir ve almalıdır (Danielson ve McGreal, 2000; Sullivan ve Glanz, 2004; Stronge ve Tucker, 2003; Zepeda, 2003; akt. Zepeda, 2006, s.101). Öğretmenin ve öğrenmenin değerlendirilmesi karmaşıktır çünkü öğretmenlerin bilgileri

bağlamsal, etkileşimli, rutin dışı ve kuramsaldır (Blase ve Blase, 1998; akt. Zepeda, 2006; s. 101).

Yönetici, okulda çalışan öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini sağlamak için uğraş vermelidir. Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri için yapılacak işlerin en fazla odaklanabileceği yer sınıftır. Dolayısıyla yöneticinin öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği öğreticiliğe katkı yapması gerekir. Sınıfta gerçekleştirilen öğreticilik işine katkı sağlamak için öncelikle aşağıdaki soruların cevaplanması gerekir:

- Sınıfta ne yapılıyor?
- Öğretmen ve öğrenciler ne yapıyor?
- Öğrenme sonucunda ortaya hangi sonuçlar çıkıyor?
- Sınıfta ne olması gerekir?
- Sınıfta gerçekleşen öğrenme ve öğretme etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve başkaları için ne anlamı vardır?
- Sınıfta gerçekleşen öğrenme ve öğretme etkinliklerinin daha iyi olması için ne yapılmalıdır?

Yönetici, öğretmenleri aşağıdaki amaçlara ulaşmak için izlemelidir:

- Öğretim ve öğrenmenin kalitesinin kontrolü
- Öğretmenin mesleki gelişmesi
- Öğretmenin güdülenmesi

Değerlendirme, işgörenin daha iyi olmasına yardımcı olmak için başvurulan bir yöntemdir. Bu temel mantıktan hareketle okul yöneticisi de okulda görev yapan öğretmenleri öncelikle onların gelişmelerine yön vermek amacıyla değerlendirmelidir. Yöneticinin değerlendirmeyi yaparken başvurduğu standartlar belli ve açık olmalıdır. Ayrıca değerlendirme gelişigüzel değil planlı bir şekilde yapılmalıdır. Yönetici, sadece kendisinin yapacağı değerlendirmenin yanlıya ve yanlıya açık olabileceğini bilmelidir. Bu dezavantajı ortadan kaldırmak için değerlendirmenin farklı kişiler tarafından da yapılması sağlanabilir. Sadece belirli anlarda yapılan değerlendirmeler yanıltıcı sonuçlar verebilir. Bu yüzden değerlendirmenin süreklilik içinde yapılması sağlanmalıdır. Yönetici öğretmeni değerlendirirken onların sadece kuruma ve yönetime olan uyumlarını değil, yaratıcı uygulamalarını da dikkate almalı ve özendirilmelidir.

Değerlendirme korkutucu değil özendirici olmalıdır. Öğretmenlerin değerlendirileceği zaman herhangi bir korku yaşamaması sağlanmalıdır. Yönetici, öğretmenleri değerlendirirken esas olarak onların gelişimini amaçlamalı, yani değerlendirme süreci geliştirici olmalıdır (Erdoğan, 2008, s. 175-177).

Son yirmi yılda bir çok eğitim reformu çabaları eğitimde aile katılımının artırılması ve karar verme sürecinde ailelerin gücünün artırılması konusunda çağrıda bulunmuştur. İyi aile-öğretmen ilişkisinin ve etkili okul-ev iletişiminin okul başarısında pozitif etkileri olduğuna dair önemli kanıtlar vardır. Geleneksel olarak, genellikle öğretmenin aileyle olan iletişimi okulda yaşanan problemlerden kaynaklanmaktadır. Eğitimde aile katılımının artırılmasının diğer bir hayati yönü eğitim kurumunda aileleri karar verme sürecine dahil etmektir. Ancak Peterson (2000) 'nın da belirttiği gibi ailelerin katılımları sistematik olmalı gelişigüzel olmamalıdır. Öğretmen değerlendirmesine aileler gibi diğer etkilenenleri katmanın değerini tartışan Mark ve Shotland (1985), katılımın yararlarının gücü içerdiğini belirtmektedirler. Bir kez değerlendirme süreci içerisine katılan aileler, aksi takdirde mevcut olmayan yeni bir bakış açısı ve kavrayış sunabilmektedirler (akt. Stronge ve Ostrander, 2006, s. 130).

Diğer bir değerlendirici taraf olan öğretmen hizmetlerinden birincil olarak faydalanan öğrencileri değerlendiren olarak sisteme katmak diğer bir tartışma konusudur. Öğrencinin okula karşı ve sınıf içi uygulamalara karşı tutumları öğretmenin tüm etkililiğine katkıda bulunabilir ya da bozabilir. Öğretme-öğrenme sürecinin doğrudan alıcıları olan öğrenciler, öğretmenlerin en önemli müşterileridir ve öğretmen etkililiği hakkında bilgi verebilecek kilit pozisyondadırlar. En önemlisi öğrenciler düzenli olarak sınıf uygulamaları hakkında direkt bilgiye sahip olan müşterilerdir (Stronge ve Ostrander, 2006, s. 136-137). Wilkerson, Manatt, Rogers ve Maughan (2000, s.190) öğrencilerin, müdürlerin ve öğretmenlerin kendilerinin puanlarının geçerliliğini çalışmıştır. Bu üç kaynaktan alınan geri bildirimli sonuçlarında öğrencilerin matematik ve okuma becerisi testlerindeki başarılarında öğrencilerin öğretmenleri puanlamalarının daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Öğrenci puanlamaları ayrıca dil yeteneği ile ilgili öğrenci başarısında da anlamlı bir belirleyicidir. Araştırmacılar, öğrencilerin öğretmen performansını kendi öğrenmeleriyle ilişkili olduğunu ayırabildiklerini iddia etmektedirler.

Okul alanında sadece müşteri anketleri ve ya öğrencinin başarısı gibi tek bir veri kaynağının kullanımı iyi işlememektedir ve her bir öğretmen için geçerli değildir. Öğretmen niteliğini dokümente etmek için kullanılan tekniklere ek olarak; eğitim materyallerine ilişkin akran görüşü, öğretmen testleri, okul alanı dışından gelen bağımsız eğitimcilerin sistemli gözlemleri gibi kaynaklardan gelen öğretmen performansına ve sonuçlarına ilişkin zengin veriler öğretmenlere ve yöneticilere bir çok kapı açacaktır. Öğretmenler hakkındaki kompleks bilgi bir anlamda okul misyonu başarısını arttırmada, öğretmen atamasında, okul ilerletme projelerinde, öğrenci başarısına odaklanmada, öğretmen statüsünde, öğretmen güvenliğinde kullanılabilir (Peterson, 2006, s. 212).

M.E.B. EARGED'in (2006, s.55) yaptığı, "Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları (2000)" adlı çalışmada, öğretmenlerin performansının, okul müdürleri tarafından (%77), ilköğretim müfettişleri tarafından (%32,5), zümre öğretmenleri tarafından (%32,2), öğretmenin kendisi tarafından (%30,1), öğrenciler tarafından (%19), veliler tarafından (%16,5) değerlendirilmesinin gerektiği belirtilmiştir.

Okulda Performans Yönetimi çalışması okullarda, öğrenci merkezli eğitim ve öğrenen örgüt anlayışını esas alan bir yaklaşımla öğretmen performansını değerlendirme sisteminin felsefesini ve politikalarını içermektedir. Benimsenen sistem ile bu çalışma;

- Sürekli gelişme ve öğrenen örgüt anlayışını esas alır.
- Okulda performans değerlendirme sistemi ile okul gelişim sürecini bütünleşik olarak tasarlar.
- Öğretmenler için profesyonel gelişimi teşvik eder ve destekler.
- Öğrenciler ve toplum için karşılıklı paylaşımı ve değerlendirme süreçlerine katılımı esas alır.
- Performans değerlendirme sistemi, okul bilgi yönetim sisteminin bir alt sistemi olarak değerlendirilir.
- Okul toplumu üyelerinin karşılıklı hak ve sorumluluklarını gözetir.
- Performans değerlendirme sürecini açık bir süreç olarak tasarlar.

- Okul çalışanlarının bireysel ve meslekî gelişimlerini destekleyen yenilikçi bir modeldir.

Okulda Performans Yönetimi çalışması;

- Hem resmi hem de öznel değerlendirme süreçlerini,
- Öğretmenler için kendi kendine yönetilen bireysel ve meslekî gelişimi,
- Okulun, misyonunu, vizyonunu, değerlerini ve stratejik amaçlarını destekleyen açık ölçütleri,
- Performans değerlendirme için açık ve tanımlanmış süreçleri,
- Öğretmenler ve yöneticiler için bireysel ve meslekî gelişimleri için yeterli eğitimi ön görmektedir.

Bu öğeler, birlikte sağlandığında öğretmen performansının geçerli ve güvenilir olarak değerlendirilmesine ortam yaratır. Bu nedenle değerlendirme süreci öncesi okulun gelişim planında yer alan, okulun misyonu, vizyonu, değerleri ve stratejik amaçları hakkında genel bir bilgi edinilmesi yerinde olur. Yapılacak bu çalışma okul ve çalışanları hakkında genel bir bilgi verecektir. Elde edilen bu bilgiler değerlendirme sürecinde kullanılmalıdır (MEB EARGED, 2006, s. 55). Bu çalışma sonucunda belirlenmiş olan değerlendirme boyutları ve kriterleri aşağıdaki şekillerde yer almaktadır:

Şekil 2 EARGED Öğretmen Performans Göstergeleri

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN YETERLİKLER VE PERFORMANS GÖSTERGELERİ

ALANLAR	YETERLİKLER	PERFORMANS GÖSTERGELERİ
1.ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRENMELERİNİN SORUMLULUĞUNU ÜSTLENME	1.1 Öğretmen, tüm öğrencilerin gelişimini izler ve sorumluluklarını üstlenir.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin bireysel ve gelişimsel farklılıklarının, iç ve dış motivasyonlarının, çalışma ve öğrenme alışkanlıklarının, fiziksel, sosyo-ekonomik, zihinsel, duygusal, psikomotor özelliklerinin, grup ilişkilerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin, öğrenme stillerinin, ilgi ve yeteneklerinin öğrenmelerinde önemli olduğunu bilir. 2. Özel öğretime gereksinim duyan öğrenciler için gerekli değerlendirme süreçleri düzenleyerek bu öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılar. 3. Farklı yollarla öğrenen öğrencilere yardımcı olur ve onları destekleyecek biçimde öğretime yön verir. 4. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirmek için etkili olarak motive eder. 5. Öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerine yardımcı olmak için farklı yöntemler arar ve onları uygular. 6. Öğrencilerin öğrenmeden zevk almalarını sağlar. 7. Öğrencilere verdiği ödevleri kısa sürede değerlendirir ve sonuçları öğrencilerin gelişmesini sağlayacak öneriler içeren geri bildirimlerle birlikte verir. 8. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirlemek için etkili değerlendirme stratejileri kullanır, öğrenci ürünlerini inceler,değerlendirir, uygun çözümler bulur ve uygular. 9. Öğrencilere akademik, sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılamada gerekli desteği sağlar. 10. Öğrencilerin sağlıklı ve dengeli kişilik geliştirmeleri konusunda kendini sorumlu hissederek onlarla yakın etkileşimde bulunur.
	1.2 Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini ve başarılarını destekler.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenme sürecinde aktif öğrenci katılımını sağlar. 2. Öğrencilerin kişilik gelişimlerine yönelik çalışmalarda okulun rehberlik hizmetlerine katkıda bulunur. 3. Öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak için olumlu bir öğrenme ortamı oluşturur. 4. Öğrencileri, yeteneklerini en üst düzeye çıkarmaları için destekler. 5. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uyan farklı öğrenme stratejileri uygular. 6. Öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeyi motive eder, onların ilgi ve motivasyonlarının devamlılığını sağlar. 7. Öğrencileri kendilerini özgürce ifade edebilmeleri için destekler ve onlarla demokratik bir ilişki içinde olur. 8. Öğrencilerin gelişimlerini yakından izleyerek bu konuda onları zamanında bilgilendirir, kayıtlarını tutar ve performanslarını nasıl arttıracakları konusunda onlara rehberlik eder.

ALANLAR	YETERLİKLER	PERFORMANS GÖSTERGELERİ
1.ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRENMELERİNİN SORUMLULUĞUNU ÜSTLENME	1.3 Öğretmen, öğrencilere eşit ve saygılı davranır.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Olumlu tavırlar sergileyerek öğrencilerine, gerekli saygı ve dikkati gösterir. 2. Öğrencilerle sabırlı ve saygılı bir etkileşimde bulunur. 3. Öğrenci davranışlarını izler ve istenmeyen davranışları öğrenciyi incitmeden yapıcı bir biçimde öner, öğrencilerin olumlu davranışlarını destekler. 4. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak bilgi iletişimini sağlar. 5. Olumlu davranışları destekleyerek öğrencinin kendine olan güvenini teşvik eder. 6. Eşitliği sağlamak için özgün değerlendirme modelleri ortaya koyar. 7. Yaptırımları ve ödülleri uygun ve etkili bir biçimde kullanır. 8. Öğrencilere, davranışlarına ilişkin geri bildirim verir.
	1.4 Öğretmen, öğrencilerin birer problem çözücü, karar alıcı, yaşam boyu öğrenen ve değişen topluma katkı sağlayan üyeler olmaları için bir öğrenme çevresi yaratır.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kazanımların becerilerin bağımsız bir şekilde uygulanması için tüm öğrencilere fırsatlar sağlar. 2. Yüksek düzeyde düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerini kullanır. 3. Yeni kavramlar ve becerilerin kazanılmasında öğrencilere gerekli rehberliği yapar. 4. Uygun bir öğrenme çevresi oluşturarak risk alma, sorgulama ve deneysel çalışmayı destekler. 5. Öğrencilerin kendi gelişimlerini izleyebilmeleri için bireysel yeterliklerinin bilincinde olmalarını sağlar ve destekler. 6. Yaşam boyu öğrenme için öğrencilerin istekli olmasını sağlayarak, onların yaşama hazırlanmasında yardımcı olur. 7. Öğrencilerin öğrenme hızı ve türlerindeki farklılıkları dikkate alarak öğrenme ortamını ve öğretim materyallerini hazırlar ve bunları konuların özelliklerine ve amaca uygun, etkili bir biçimde kullanır. 8. Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratır. 9. Öğrenci başarısını artırmaya yönelik olarak eğitim ortamlarının sağlıklı ve güvenli olması için gerekli önlemleri alır.

ALANLAR	YETERLİKLER	PERFORMANS GÖSTERGELERİ
2. MESLEKİ UZMANLIK BİLGİSİ	2.1 Öğretmen, kendi alanına ait ders konularını, programları ve eğitime ilişkin yasal düzenlemeleri bilir.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları bilir ve bunları anlaşılabilir biçimde güvenle öğretebileceğini gösterir. 2. Alanı ile ilgili uzmanlığını ve becerilerini ortaya koyar. 3. Alanı ile ilgili gelişmeleri izler ve öğrencilerine yansıtır. 4. Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerde belirtilen hak ve sorumluluklarını bilir ve bunlara uygun hareket eder. 5. Diğer öğretmenlerle mesleki bilgi alışverişinde bulunur. 6. Verdiği derslerle ilgili olarak öğretim programları ve okul programı konusunda bilgi sahibidir.
	2.2 Öğretmen, etkili öğretim ve değerlendirme uygulamalarını bilir.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yaptıkları değerlendirme sonunda öğrenciye, yalnızca hatasını bulmaya ve düzeltmeye yönelik değil, aynı zamanda daha fazla çaba göstermesini ve özgüvenini korumasını teşvik edecek nitelikte geri bildirim verir. 2. Öğrenme hedeflerine uygun değerlendirme stratejileri kullanır. 3. Öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri değerlendirmek için uygun teknikleri kullanır. 4. Öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için kısa ve uzun süreli kararlarda değişik değerlendirme stratejileri ve araçları kullanır. 5. Konu alanı ile ilgili özel öğretim yaklaşımlarını, yöntem ve tekniklerini bilir ve bunları kullanır. 6. Öğrencilerin yaşlarına, daha önce sahip oldukları bilgi birikimine, yetenek düzeylerine ve dersin özelliklerine uygun öğretim metotlarını kullanır. 7. Her türlü görsel ve işitsel araçları öğrenmeyi kolaylaştıracak yönde kullanarak öğrenmeye rehberlik eder. 8. İşlenen konuyu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirir. 9. Derse ve konuya uygun olarak bireysel öğrenme, grupta öğrenme ve sınıfça öğrenme metotlarını etkili bir biçimde kullanır.

ALANLAR	YETERLİKLER	PERFORMANS GÖSTERGELERİ
2.MESLEKİ UZMANLIK BİLGİSİ	2.3 Öğretmen, etkili sınıf yönetimi stratejilerini bilir.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tüm öğrencilerin gereksinimleri için uygun zaman planlaması yapar. 2. Öğrencilerin öğrenme hızı ve türlerindeki farklılıklarını dikkate alan çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak ve öğrenmeye rehberlik yaparak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar. 3. Beklentilere ulaşmak için farklı kaynakları araştırır ve kullanır. 4. Öğrencilerin ilgi alanlarını paylaşmak ve öğrenmeye katılımlarını sağlamak için fırsatlar yaratır. 5. Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalar ile öğrenme fırsatına sahip olmasını güvence altına alır. 6. Disiplini sağlamak için uygun stratejiler kullanır. 7. Farklı öğrenci gereksinimlerini karşılamak için öğretim programına ilişkin düzenlemeler yapar. 8. Sınıftaki sorunlarla, zamanında müdahalelerde bulunarak etkili bir biçimde ilgilenir. 9. Öğrenmeyi sağlama sürecinde öğrencilerle sürekli etkileşim içinde bulunur. 10. Sınıfta, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturur.
	2.4 Öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve öğrencinin öğrenmesi ile başarısını etkileyen faktörleri bilir.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tüm alanlarda yeterlik geliştirmede öğrencileri desteklemek için farklı motivasyon araçlarını kullanır. 2. Öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive eder, onların ilgi ve motivasyonlarının sürekliliğini sağlar. 3. Öğrencilerin değişik öğrenme stillerini dikkate alarak materyal seçer. 4. Öğrencilerin yaşamları ve deneyimlerine ilişkin konuları ele alarak programları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenler. 5. Öğrenci başarısı için özel eğitim süreçlerini bilir ve öğrencileri için uygun deneyimler sağlar.

ALANLAR	YETERLİKLER	PERFORMANS GÖSTERGELERİ
3.ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ	<p>3.1.Öğretmen, öğrencilerin öğrenme başarısını teşvik etmek için öğrencilerin anlama düzeyini, kendi meslekî bilgilerini, program, mevzuat, öğretim uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejilerini kullanır.</p>	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ders planları ve uzun süreli planlar arasında etkili ilişkiler kurar. 2. Öğrenme sürecinde hedef ve kazanımları belirleyerek açık bir biçimde ifade eder. 3. Kazanımlara uygun araç-gereç ve materyal seçer ve hazırlar. 4. Öğretim programlarında ön görülen bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmak için öğrenme sürecini ve ortamını nasıl planlayacağını bilir ve meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunarak dersi planlar. 5. Öğrencilerin kişisel, ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunacak etkinlikleri planlar. 6. Planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur. 7. Yüksek düzeyde düşünme becerilerinin gelişimini başarılı bir biçimde teşvik eden uygulamaları yapar. 8. Öğrencilerle açık ve ulaşılabilir sınıf beklentileri geliştirir. 9. Etkili iletişim becerilerinin modelini oluşturur ve teşvik eder. 10. Öğrenci gereksinimleri doğrultusunda öğrenme sürecinin geliştirilmesi için uygun kaynakları seçer. 11. Öğrenmeyi, öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak gerçekleştirir. 12. Öğrenci güvenliği ve mutluluğu açısından yasal düzenlemelerdeki gerekli uygulamaları yerine getirir. 13. Öğretim zamanını amaca uygun bir biçimde kullanır. 14. Dersleri amaca yönelik olarak öğrenme sırasına uygun ve düzenli bir şekilde yürütür. 15. Dersle ait özel konuları temel kavramlar ve genellemelerle ilişkilendirir. 16. Programa ilişkin uygun konuları dersler içerisinde anlamlandırır. 17. Öğrencileri, kendi öğrenmelerini yansıtmaları ve izlemeleri için teşvik eder. 18. Öğrencilere, bilgiye ulaşmaları, değerlendirmeleri ve kullanmaları açısından yardımcı olur. 19. Öğrenme sürecinde açık, kolay, anlaşılır bir konuşma ile bilgiyi aktarır. 20. Öğrenme sürecinde duruma ve seviyeye uygun bir dili, ses tonunu, jest ve mimikleri etkili bir şekilde kullanır.
	<p>3.2 Öğretmen, öğrenciler, aileler ve akademisyenler vb. ile etkili iletişim kurar.</p>	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ailelerle iletişim kurar ve öğrenciler hakkında sürekli geri bildirim sağlar 2. Aileler, öğrenciler ve akademisyenlerle iletişim kurarken olumlu ve profesyonel bir tavır sergiler. 3. Etkili öğretmen-öğrenci görüşmeleri düzenler. 4. Öğrenciler için açık ve ulaşılabilir beklentiler ortaya koyar.

ALANLAR	YETERLİKLER	PERFORMANS GÖSTERGELERİ
3.ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ	<p>3.3. Öğretmen, öğrencilerin ilerlemesini sürekli değerlendirir, öğrencileri ve ailelerle değerlendirme sonuçlarını düzenli olarak paylaşır.</p>	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenci gelişimini tespit etmek için uygun teknikler kullanır. 2. Öğrenciye geri bildirim sağlamak için anlamlı iletişim kurar. 3. Öğrencinin öğrenmesini değerlendirmede sürekliliğin önemini kavrar. 4. Öğrencilerin gelişmelerinden aileleri sürekli haberdar eder. 5. Öğrenci performansına ait net verileri toplar ve başarılarına ait ayrıntılı kayıtlar tutar.
	<p>3.4 Öğretmen, çeşitli kaynaklar kullanarak sürekli öğrenme ve yansıtma aracılığıyla öğretim uygulamalarını iyileştirir.</p>	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uygun bir biçimde programları değerlendirir ve inceler. 2. Öğrenci gelişimlerini eğer ülke çapında kullanılan değerlendirme ölçütleri varsa bunları kullanarak, yoksa diğer ölçütleri kullanarak değerlendirir. 3. Öğrencilerin gelişim özelliklerini, öğrenme hızı ve türlerindeki farklılıkları dikkate alan öğretim stratejileri kullanarak ve öğrenmeye rehberlik yaparak öğrenme etkinliklerini gerçekleştirir. 4. Öğrenme sürecini program beklentilerine uygun planlar ve yönetir. 5. Öğrenmeye ilişkin araştırma ve teknikleri etkili bir biçimde kullanır.
	<p>3.5 Öğretmen, öğrenme sürecine yönelik uygulamalarında ve buna ilişkin sorumluluklarını yerine getirmede uygun teknolojiyi kullanır.</p>	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitim sürecinde teknolojiyi karar alma, planlama ve öğretimi gerçekleştirmede kullanır. 2. Öğrencilerin öğrenme sürecinde teknolojiyi etkin kullanmaları konusunda rehberlik yapar. 3. Okulun beklentilerine uygun olacak biçimde teknolojinin etkin kullanımını sağlar 4. Konu alanı ile ilgili bilgi teknolojisinden yararlanır. 5. Bilgisayar ve bilgisayar yazılımlarını kullanarak, iletişim teknolojilerinden yararlanarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönde öğretim materyalleri hazırlar. 6. Teknoloji alanındaki gelişmeleri izleyerek bu gelişmeleri öğrenme sürecindeki çalışmalara yansıtır.

ALANLAR	YETERLİKLER	PERFORMANS GÖSTERGELERİ
4. LİDERLİK VE TOPLUM İLE İLİŞKİLER	4.1.Öğretmen, sınıfında ve okulunda uygun öğrenme ortamları yaratmak için diğer öğretmenler ve paydaşlarla iş birliği yapar.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenci grubu ve diğer paydaşlarla birlikte öğrenir. 2. Güncel düşünceler, fikirler ve eğitimdeki gelişmeleri ve uygulamaları izler. 3. Öğrenci, sınıf ve okuldaki problemleri çözmek için paydaşlarla birlikte çalışır. 4. Etkili bir ekip üyesi olarak katılımında bulunur ve uzmanlığını okul toplumu üyeleri ile paylaşır. 5. Okul içinde düzenlenen personel toplantılarını etkin olarak katılır. 6. Okuldaki etkinlikleri organize ederek ekip/komisyonlarda etkin olarak rol alır. 7. Başarılı bir biçimde sonuçlanan öğretim stratejilerini diğer öğretmenlerle paylaşır. 8. Öğrenci performansını iyileştirme ile ilgili öğretim stratejilerini diğer öğretmenlerle paylaşır. 9. Sağlanan başarıyı okul toplumu ile paylaşır. 10. Teknolojinin etkin kullanımı, değerlendirme stratejileri ve sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşır. 11. Öğrenci aileleri ve toplum üyeleri için bilginin paylaşılması açısından değerli fırsatlar yaratır. 12. Öneriler alır ve bu önerileri kullanır. 13. Velilerle yakın iletişim kurar, onlarla iş birliği yapar. <p>Diğer öğretmenlerle birlikte ekip çalışması yapar ve onlarla çalışma ilişkileri geliştirir.</p>
	4.2.Öğretmen, öğrencinin öğrenmesi, başarısı ve okul programlarını geliştirmek için, aileler ve toplumun diğer üyeleri vb. kişi ve gruplarla birlikte çalışır.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aileler ve toplumun diğer üyelerini sınıf ve okul etkinliklerine katar. 2. Diğer öğretmenlerin çabalarını ve başarısını onaylar ve kutlar. 3. Uygun olduğunda öğrenciler ve ailelerine yardımcı olmak için gerekli kurum ve kişilerle iletişime geçer. 4. Okulun destek personeli ile iş birliği içinde çalışır. 5. Aday öğretmenlere rehberlik yapar. 6. Öğrenci başarısını artırmak için konferanslar ve diğer etkinlikleri organize eder, sunar ve katılımında bulunur. 7. Öğrenci başarısını artırmak için gerekli bilgi ve becerilerin kazanımı amacıyla okul merkezli etkinliklerin yanında okul dışında düzenlenen etkinliklere katılır ya da girişimde bulunur. 8. Başarısız öğrencilerin sorunlarının çözümünde deneyimli öğretmenlerin görüşlerinden yararlanır.

ALANLAR	YETERLİKLER	PERFORMANS GÖSTERGELERİ
5. SÜREKLİ GELİŞİM VE ÖĞRENME	5. Öğretmen, sürekli mesleki gelişim çabası içerisinde ve öğretim uygulamalarını iyileştirmek için kazanımlarını kullanır.	<p>Öğretmen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer destek personelinden gerekli desteği alır ve öğretim uygulamalarını iyileştirmek için bunları etkin olarak kullanır. 2. Sürekli gelişim için alanlarını belirler, eğitimdeki gelişmeleri izlemek için uygun etkinliklere katılır ve öğretim uygulamalarını iyileştirmek için bilgiyi etkili olarak kullanır. 3. Beceri gelişimini ve bilgisini artırmak için profesyonel çalışma gruplarına ve hizmet içi eğitim programlarına gönüllü ve etkili bir biçimde katılır. 4. Diğer öğretmenleri gözlemler, en iyi uygulamaları belirler ve yeni bilgi teknolojilerini bunlarla birlikte kullanır. 5. Eğitime ilişkin yayınları, kitapları ve internet sitelerini izler. 6. Eğitime ilişkin öğrenme deneyimlerini kayıta tutan bir ürün seçki dosyası (portfolyo) hazırlar. 7. Mesleki kuruluşlarla iş birliği yapar. 8. Öğrenciler için bir model oluşturmak üzere seminerlere, hizmet içi eğitimlere katılır ya da değişik makale, kitap ve yazıları okur. 9. Verdiği kararların ve gerçekleştirdiği etkinliklerin öğrenciler, veliler ve öğretmenler üzerindeki etkisini sürekli değerlendirir. 10. Mesleki bakımdan, lisans üstü eğitim de dahil, kendini geliştirmek için gerekli fırsat ve olanakları araştırır ve değerlendirir. 11. Eleştirel düşünmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik ve takdir eder. 12. Değerlendirmeyi, öğrenmeyi ve öğrendiklerini uygulamayı “bitmeyen bir süreç” olarak kabul eder. 13. Kendisi ve meslektaşları için uygun mesleki çalışmalara katılmayı ve onları desteklemeyi mesleki bir sorumluluk olarak kabul eder. 14. Mesleki açıdan kendini değerlendirir ve bilgi düzeyini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterir. 15. Mesleğine yürekle bağlıdır ve mesleğini severek yapar. 16. Kişisel ve mesleki yaşamında ve öğrenme sürecinde iyi örnekler. 17. Meslekî etik anlayışa sahiptir.

(MEB, EARGED, 2006, s.47-54)

Stronge (2006, s.12-13) “Öğretmen Değerlendirme Sistemi Nasıl Oluşturulabilir?” sorusunu “hedef ve rol değerlendirme modeline” dayanarak belirtmektedir. Bir öğretmen değerlendirme sisteminin etkin olduğunun söylenebilmesi için, öğretmenin okulun misyonunu gerçekleştirmedeki kişisel katkısının dikkate alınması gereklidir. Köklerini bireysel-kurumsal gelişimden alan “hedef ve rol değerlendirmesi”, araştırmalara dayalı ve pratik bir değerlendirme modeli sunmaktadır. Bu model birçok değişik pozisyon için kullanılacak şekilde jenerik olarak geliştirilmiştir ve öğretmenler için olduğu kadar yöneticiler ve destek personeline yönelik bir değerlendirme sisteminin temeli olarak da kullanılabilir.

Hedef ve rol değerlendirme modeli 6 ayrı adımı içeren 2 aşamalı bir değerlendirme sürecini içermektedir:

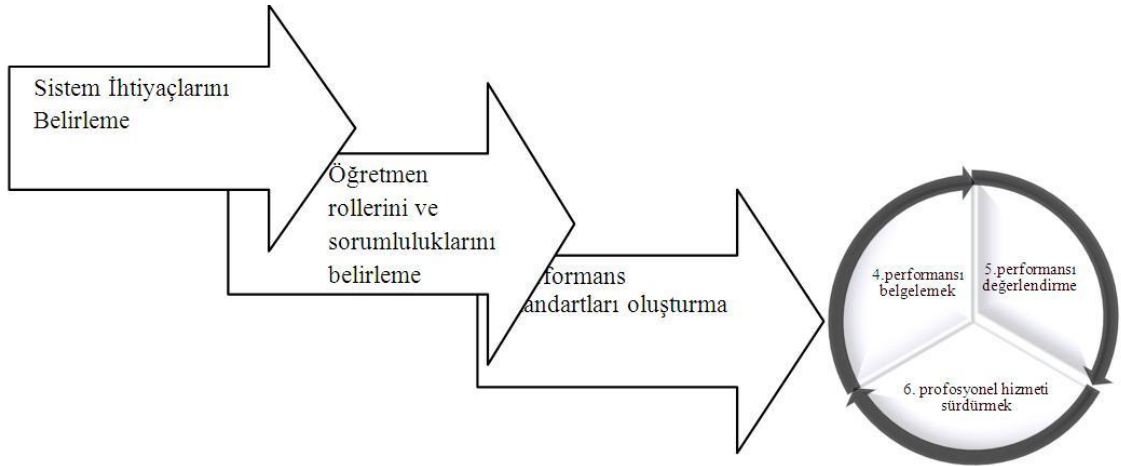
Geliştirme aşaması

- sistemin ihtiyaçlarını belirlenmesi
- iş için sorumluluklar ve roller geliştirilmesi
- iş performansına yönelik standartlar oluşturulması

Uygulama aşaması

- iş performansının belgelenmesi
- performansın değerlendirilmesi
- profesyonel hizmetin geliştirilmesi-sürdürülmesi

Şekil 3 Eğitimde Performans Değerlendirme Aşamaları



(Kaynak: Stronge, 2006, s. 13.)

2.3 Okul Öncesi Eğitim

2.3.1 Tanımı

Milli Eğitim Mevzuatı Madde 19'a göre Okul Öncesi Eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır (MEB, 2006). 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve özdenetimlerini

kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003, s. 13). Ülkemizde okul öncesi eğitim olarak adlandırılan 0-72 aylar arası eğitim, erken çocukluk eğitiminin çok önemli ve kritik bir bölümünü içermektedir (Arı, 2003, s.31).

İnsanoğlunun tüm yaşamı göz önüne alındığında bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerekliliği bilinmektedir. 0-6 yaşlar arasını kapsayan okul öncesi yılları; kişiliğin oluşması ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en can alıcı basmağıdır (Arı, 2003, s. 31). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu günden, 72 aya kadar geçen yılları kapsayan, bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, bedensel, psiko-motor, sosyo-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik, çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve onları toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, çocukları ilköğretime hazırlayarak, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan sistemli ve bilinçli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Akduman, 2010, s. 3).

2.3.2 Önemi

Toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yapısını oluşturan özellikler eğitim yoluyla kazandırılır. Nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi için, eğitime küçük yaşlarda başlamasının gerekliliği bir gerçektir (Yılmaz, 2003, s. 13). Erken çocukluk eğitimi çocuk doğduğu anda anne-baba ile kurduğu ilişkilerle başlar, ailenin diğer fertleri ile kurulan ilişkilerle devam eder. Bu ilişkilerin sevgiye dayalı olması ve çocuğun ihtiyaçlarını öne plana alıyor olması son derece önemlidir. Bu da sağlıklı ve duyarlı bir aile ortamı, dengeli ve kararlı yetişkinler demektir. Yeni doğan bir bebeğin önce sevmeye dengeli bir bakım ve beslenmeye ihtiyacı vardır. Bebek büyüdükçe çevresindeki yetişkinlerin yanı sıra yaşlıları ile bir arada olmaya da ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacın karşılanması her zaman aile ortamında

gerçekleşmediği için ona yaşlıları ile bir arada olmaya da ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacın karşılanması her zaman aile ortamında gerçekleşmediği için ona yaşlıları ile birlikte olabileceği ortamlar ve fırsatlar sunmak gerekir. Ayrıca kadınların toplum içinde değişen statüsüyle, çalışma ve toplum yaşamına katılmalarıyla çocuk bakımı için ayrılan sürenin azalmasına da neden olmuştur. Ancak, bu noktada okul öncesi eğitim kurumları, bugün yalnızca çalışan annelerin çocuklarına güvenli bakım ve eğitim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çocukların yaşlıları ile bir arada bulunma fırsatlarını yaratarak onun özellikle sosyalleşmesine büyük katkı sağlar. Bu dönemin çocuk için en iyi şekilde değerlendirilmesi, onun yaşamının ilerleyen yıllarındaki gelişiminin ve başarısının temelini oluşturmaktadır (Oktay, 2007, s. 79).

Araştırmalar, okul öncesi eğitim alan çocuğun ileri yıllarda okul yaşamındaki başarısının yaşlılarından farklı olduğunu ortaya koymuştur (Yılmaz, 2003, s. 13). Örn; OECD PISA 2003 sonuçlarına göre Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında yaklaşık olarak iki okul yılına denk başarı farkı vardır. Okul öncesi eğitim gören ilkokula başlayan çocuklar, bu eğitimi görmeyenlere oranla eğitime daha yatkın, daha katılımcı, girişken ve uyumlu (Yavuzer, 2002, s.146); daha sonraki eğitim dönemlerinde akademik başarıları daha yüksektir (Özkesemen, 2008, s.81); sosyal becerileri (Erbay, 2008, s.76); okula hazır oluş düzeyleri (Esaspehlivan, 2006, s.71) okul öncesi eğitim almamış olara göre daha yüksektir. Ayrıca Mersin’de göç alan bölgede yapılan bir araştırmada öğretmenlere göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okuma-yazma ve görsel okuma becerilere okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha yüksektir (Yıldız, 2010, s.91).

Çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıkların kazanıldığı ve zihinsel yeteneklerin hızla gelişip biçimlendiği dönem 0-72 ay arasındır (Yılmaz, 2003, s. 13).

Erken çocukluk gelişim ve eğitimine yapılan yatırımlar yoksulluk, sosyal eşitsizlik ve cinsiyete bağlı ayrımlar yüzünden dezavantajlı sayılan çocuklara iyi bir başlangıç vererek bu eşitsizliğin giderilmesine yardımcı olabilmektir. Ayrıca okul öncesi eğitimi, çalışan annelerin çocuk yetiştirmede karşılaştıkları güçlükleri de aşmada destek sağlayabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları çalışan annelerin sorumluluklarını günün belli saatleri içinde üstlenerek, bir yandan annenin işinde verimli olmasına katkı sağlarken, diğer yandan çocuğun yetersiz koşullarda zedelenmesini önlemektedir.

Kadının güçlenmesi ve toplum içinde üretken olmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının katkısı önemlidir (Arı, 2003, s. 31)

2.3.3 Amaçları

Okul öncesi eğitimin amaçları ve görevleri, Türk Milli Eğitimi'nin (madde 20) genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak (Yılmaz, 2003; s. 13, MEB mevzuat 2006; Akduman, 2010, s. 4);

- Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilköğretime hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul Öncesi Eğitimin Türk Milli Eğitim Sistemi'ne uygun olan amaçlarının yanı sıra, "Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü"nün uzun yıllar boyunca başkanlığını yürüten eğitimci Mialaret tarafından, okul öncesi eğitimin evrensel sayılabilecek amaçları toplumsal, eğitici ve gelişimsel amaçlar olarak üç ana başlıkta toplanmıştır:

Toplumsal amaçlar:

Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişmelerine katkıda bulunmak,
Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine önemli katkılarda bulunmaktır.

Eğitici amaçlar:

Çocuğun duyu organlarını eğitmek ve çocuğun çevreye olan duyarlılığını arttırmaktır.

Gelişimsel amaçlar:

Çocuğun doğal gelişimi temel alınarak kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak yapma, konuşma, öğrenme, dil becerileri gibi temel becerilerin gelişimini sağlamaktır (Aral, Kandır, Yaşar, 2000, s.16; Akduman, 2010, s. 5)

Okul öncesi kurumlarının amacı çocukların bakımından çok eğitimi ile ilgilenmektir. Bundan dolayı sadece çalışan annelerin çocuklarını bırakabilecekleri bir yer olarak görmek çok yanlış olur. Çünkü bu kurumlar eve alternatif olarak düşünüldüğü için açın açılmış değildir. Aksine evin yanı sıra çocuktaki başka bir ihtiyaç boşluğunu doldurmak için açılmışlardır. Bu itibarla okul öncesi eğitim kurumlarına sadece çalışan annelerin çocukları değil; çalışmayan ev hanımı annelerin çocuklarının da ihtiyaçları vardır ve bu durum asla gözden kaçırılmamalıdır (Budak ve Akbaş, 2011, s. 88).

Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitimin Amaçlarını Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak açıklamıştır;

- a) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,
- b) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- c) Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- d) Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,
- e) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,
- f) Çocukları ilköğretime hazırlamaktır (Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, 2009, s. 3).

2.3.4 Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

İyi bir okul öncesi programının başarısı, programın içeriği kadar hangi ilkelerden hareket edildiği ile yakından ilişkilidir. Öğretmenin bu ilkeleri iyi bilmesi ve uygulamalara yansıtması, denetimcilerin de hangi uygulama yaklaşımının hangi ilkeye işaret ettiğine dikkat ederek ona rehberlik yapması, yol göstermesi önemlidir (Oktay ve Polat, 2006, s.4-9).

Okul Öncesi Eğitimin dayandığı temel ilkeler şu şekilde belirtilmektedir:

- Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim, çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alanlardaki gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra, çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirmelidir.
- Eğitim çocuğun, kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona özdenetim kazandırmalıdır
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını farketmesi desteklenmelidir
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır

- Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2006).

2.3.5 Okul Öncesi Eğitim Programının Temel İlkeleri

2002-2003 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” temel felsefesi bakımından önceki programlardan farklıydı. 2006 yılında yapılan program geliştirme ve öğretmen klavuz kitabının hazırlanması sürecinde de bazı yenilikler getirildi, düzenlemeler yapıldı. Bir programın başarı ile uygulanabilmesi için benimsenen felsefenin iyi anlaşılması önem taşımaktadır. Bir eğitim programının felsefesinin dayandığı temel ilkeler oluşturmaktadır. Bu nedenle programın temel ilkelerini tek tek ele alıp incelemek önem taşımaktadır. Özellikle denetim ve rehberlik görevini üstlenenler için, programı çok iyi analiz etmek, hem önemli hem de kritik bir görevdir (Gürkan, 2006, s.52).

Programın temel ilkelerinden bazıları aşağıdaki gibidir (Gürkan, 2006, s.52-59):

- Öğretmenin 36-72 aylık çocuklara yönelik okul öncesi eğitim programından kendi grubundaki çocuklar için, onlara uygun olan amaç ve kazanımları seçmesi gerekmektedir.
- İhtiyaç duyulduğunda programda yer almayan bir amaç ve/veya kazanım öğretmen tarafından belirlenerek yıllık ve günlük plana eklenebilir. Ancak bu yapılırken gerekçeler iyi belirlenmeli, eklenen amaç ve/veya kazanım Milli Eğitimin temel ilkeleri, okul öncesi eğitimin temel ilkeleri, programın temel felsefesi, amaç ve özellikleriyle tutarlı olmasına, diğer amaçlarla çatışmamasına özen gösterilmesi gerekmektedir.
- Çocuk merkezlidir.
- Amaç ve kazanım seçiminde, etkinliklerin düzenlenmesinde, değerlendirme esaslarını belirlenmesinde çocuğun; yaşı, gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri, bireysel özellikleri, bireysel farklılıkları, yakın çevre özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Kazanımların ortaya çıkması esastır.
- Konuların öğretimi amaç değildir.

- Esnektir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Yaratıcılık ön plandadır.
- Çocuğun çok yönlü gelişimi esastır.
- Öğretmenin planlı çalışmasını gerektirir.

Günlük programlar hazırlanırken eğitim durumunda yer verilen etkinlikler; bir bütün olarak düşünülmeli, geçişler güzel kurgulanmalı, etkinlikler günlük yaşam deneyimlerinden seçilmeli, etkinlikler sıralanırken aktif-pasif etkinlik dengesine yer verilmeli, bu etkinliklerde farklı ortamların, farklı köşelerin, farklı materyallerin ve farklı çalışma şekillerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir.

Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlara önem verir.

Problem çözme ve oyun yöntemleri öne çıkartılmıştır.

Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanımı teşvik edilmiştir.

Aile katılımına önem verir.

Değerlendirme çok yönlüdür. Program, okul öncesi eğitimde sonuç değil, süreç önemli olduğundan sürecin değerlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Çocuğun gelişiminin değerlendirilebilmesi için, öğretmenin çocukları sürekli gözlemlemesi, günlük notlar tutması ve daha sonra bunları gözlem kayıt formlarına geçirmesi, ailelere her yarıyılıda en az bir gelişim raporu sunması gerekmektedir.

2.3.6 Nitelikli Okul Öncesi Eğitim

Toplumların gereksinimleri değişmektedir. Toplumların gereksinimlerinin değişmesini gerektiren en temel koşullar nüfus artışları, göçler, teknolojik ilerleme, tüketim ve rekabetin egemenliği, yaşam felsefesindeki değişikliklerdir. Toplumların gereksinmelerinin değişmesiyel birlikte, toplumların yetiştirmek istedikleri bireylerin nitelikleride değişmektedir. Diğer bir deyişle, toplumun bireylere kazandırmayı amaçladığı nitelikler görelilik temeline dayanır. Bununla birlikte bir toplumun, belirli bir dönemde bireylerden kazanmalarını beklediği nitelikler tanımlanabilir nitelikler

olarak eğitime damgasını vuran niteliklerdir (Önder, 2003, s. 14-16). Bu nitelikleri sağlamanın yolu nitelikli bir okulöncesi eğitimi ile gerçekleşebilir.

Nitelikli bir okul öncesi eğitim çocukların öğrenme yaşantılarını zenginleştirme, yeteneklerini destekleme, okula devam, ilköğretime başarılı geçiş ve okul başarısı sağlama işlevlerinin yanı sıra uzun vadede topluma katkı sağlama olasılıklarını arttırmakta, işsizlik ve yoksulluk gibi sonuçları engellemektedir (Tuğrul, 2006; akt. Akduman, 2010, s. 10). Okulöncesi eğitim programlarının uzun dönemdeki etkilerini izleyen araştırmalar, çok genç yaşta bile olsa bu programa katılan çocukların kaliteli eğitim aldığı takdirde ilerde yüksek bir seviyeye ulaştığını göstermektedir. Aynı durum, kalitesiz eğitim veren programlara katılan çocuklar içinse tam tersidir. Özellikle, daha kaliteli eğitim alan, ilgi gören çocuklar diğerlerine göre düşünme becerisi ve dil gelişimi konularında daha başarılıdır (NAEYC, 1996; akt., Solak, 2007, s. 16). Çocuklar üzerinde eğitim hizmetinin değil, ancak “nitelikli” okulöncesi eğitim hizmetlerinin etkili olduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu nedenle, sistemde yer alması gereken, herhangi bir okulöncesi eğitim kurumu değil, “nitelikli” bir kurumdur. Bir kurumun nitelikli olmasında önemli olan etkenler; kurumun fiziksel donanım ve düzeni, çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklarını göz önüne alan eğitim programı, günlük program, öğretmen davranışları ve öğretmen–çocuk iletişimi, okul-aile işbirliği ve programın değerlendirilmesidir. Bu faktörlerin tümünün, çocukların gelişimi için en etkin biçimde uygulanması, o kurumun niteliği açısından önemlidir (Bekman, 2000).

Bu durumda, çocuğa bu dönemde verilecek nitelikli bir eğitimin, onun ileriki yaşantısında ulaşacağı başarılarla bir zemin hazırlayacağı gerçeği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, bu dönemde verilecek eğitimin kapsamı ve niteliği de oldukça önemli bir konudur. Yapılan pek çok araştırmada, okul öncesi eğitimde başarı sağlanmasının ve bu başarının sürdürülmesinin ancak aile ve okulun işbirliği ile mümkün olabileceği görüşü desteklenmektedir. Çocuklarını herkesten iyi tanıyan ebeveynler ve çocuklarla deneyim sahibi olan öğretmenler, çocuğa uygun programların hazırlanmasında birlikte çalıştıklarında nitelikli bir eğitim ortamı yaratılmış olacaktır. Bu nedenle, ebeveynlerin sınıf içi ve dışı etkinliklere katılımlarının sağlanması okul öncesi eğitimde vazgeçilmez bir unsur olarak düşünülmeli, her ebeveynin bireysel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çocuğunun eğitimine katkı sağlayacak bir alanın olabileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Ayrıca ebeveynlerin, çocukları ve eğitim

kurumları ile ilgili gerçekçi beklentiler içinde olmaları, eğitim hakkındaki konuları öğretmenlerle tartışabilmeleri için de bu tür katılım çalışmalarına programda daha sık yer verilmesine ihtiyaç vardır (Arabacı ve Aksoy, 2005, s. 25).

Nitelikli Okul Öncesi Eğitimde Önemli Noktalar:

- Erken çocukluk yaşantılarındaki farklılıkları dikkate alarak tüm çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişmelerini sağlayacak olanakları mümkün olan en erken zamanda verebilmelidir.
- Çocukların bireysel farklılıklarının tanınmasına ve desteklenmesine, mümkün olan en erken dönemde başlanmalıdır.
- Ailenin, çocuğun ilk ve doğal eğiticisi olması nedeniyle eğitim sürecine aktif katılımı sağlamalıdır. Okul öncesi eğitim kurumunda eğitimcilerin çocuğu yeterli derecede tanımaları da önem kazanmaktadır (Arı, 2003, s. 34).
- Çocukların sağlığını koruyacak, fiziki, zihni, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayacak şartlara sahip olmalı (Belik, 1985, s. 160)
- Yaşlarına uygun beslenme, dinlenme, temizlik ihtiyaçları karşılanmalı,
- Uyran ve ilgi duyuran eğitim ve oyun araçları ile gelişmelerine yön vermeli,
- Sosyal ilişkiler kurmaları ve başkaları ile yaşamayı öğrenmeleri,
- Belirli bir düzen içinde, yapacağı etkinliklere fırsat bulan, yaratıcılığını geliştiren, mutlu, canlı ve bastırılmamış bir çocuğa olgunlaşma imkanı veren ortam bulunmalıdır (Belik, 1985, s. 160).

2.3.7 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Niteliği

Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesinde ulusal standartların bir araç olarak kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu standartlar gerek uygulanacak programlar, gerekse eğitimci olarak görev yapacak personelin niteliği ve kurumun fiziksel koşulları açısından önemlidir (Arı, 2003, s. 34).

Hurst (1997) Okul öncesi eğitim programını, çocukların nasıl öğrendiğini gösteren anlayış üzerine kuruludur şeklinde tanımlamıştır. Öğrenme süreci, belli yaşlardaki çocukların doğal ve özel ihtiyaçları hakkında bilgi edinmede, öğretmene uygun ve uyarıcı eğitimsel tecrübe sağlamada yardımcı olur (akt. Zembat, 2001, s. 59).

Program eğitimciler tarafından çocukların ilgisini uygun gelişimsel aktivitelere yönlendirmek için kullanılan bir araçtır. Program çocukların aktif oyun, materyalleri tanıma, deneme ve bilinçlerini geliştirmeleri için tam bir uygulama sağlamalıdır. Hatch'a göre (1999, s. 1) program gelişimi aşağıdaki koşulları içermelidir:

- Çocuklara başarılı olmaları için bir çok seçenek sunmalı ve böylece çocuklara karar verme ve kendinin farkında olmayı geliştirmelidir
- Çocukların büyük, küçük gruplar ve bireysel aktivitelerle sosyal yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır
- Çocuklarda inceleme, keşfetme, araştırma yapma isteği uyandırmalıdır
- Okumaya hazırlık, sınıflandırma, sıralama, kelime zenginleştirme, dinleme ve ifade becerilerini içine alarak dil gelişimi için birçok fırsatlar sağlamalıdır
- Semboller, miktar, mekanın farkında olma, karşılaştırma ve zaman ölçümünü kapsayacak matematiksel gelişim için bir çok fırsatlar sağlamalıdır
- Duyusal keşif, keşfetme, inceleme, araştırmayı içine alarak fen gelişimi için bir çok fırsatlar sağlamalıdır
- Sanat, canlandırma, müzik ve hikayelerini kapsayacak etkin öğrenme için bir çok fırsatlar sağlamalıdır
- Sağlık, güvenlik ve beslenme eğitimi için fırsatlar ve örnekler oluşturmalıdır
- Okul topluluğu içindeki kültürel farklılıkları takdir etme, saygı duyma ve model olma fırsatlarını sağlamalıdır (akt. Zembat, 2001, s.32).

2.3.8 Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen

Bir anaokulunda malzeme ve program kadar, belki de daha da önemli olan bir öge de öğretmendir (Oktay, 1999, s.218). Öğretmenin birey üzerindeki etkisi her öğretim basamağı için söz konusudur. Ancak, bu etki okul öncesi dönemde daha çok önem kazanmaktadır (Şahin, Öztürk, & Koç, 2002, s. 107). Okul öncesi öğretmeni, annesinden belki de ilk defa gün boyu ayrılmak durumunda olan çocuğun karşısına çıkan kişidir. Çocuk, çok kere daha ilk günden, karşılaştığı zorluklarda kendisine başvurur. Çocuk için öğretmen, hem öğreten, hem eğiten, hem de seven, dostluk gösteren, kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir insandır (Oktay, 1999, s.219). Okul öncesi dönem

çocuğun fiziksel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin en hızlı olduğu, pek çok davranış özelliklerinin yoğrulup biçimlendiği, kişiliğinin oluştuğu dönemdir. Okul öncesi eğitim programlarında öğretmen çocuk ile fiziksel ve duygusal olarak yoğun bir etkileşim içindedir (Şahin, Öztürk, Koç, 2002, s. 107). Kurumlarda görev yapan öğretmen sevecen, öğrencileri seven, çocukların gelişim özelliklerine vakıf, eğitim yaşantılarını bu özellikleri dikkate alarak düzenleyen, branş ve beceriye sahip olmalıdır (Budak ve Akbaş, 2011, s. 88). Brophy ve Good (1970), öğretmen davranışlarının öğrenci ile ilgili beklentilerine göre farklılaşabileceğini ve öğrencilerin bu farklı davranışları algılayarak kendi kişilik özelliklerini ve davranışlarını algılayarak kendi kişilik özelliklerini ve davranışlarını ortaya koyabileceklerini belirtmektedirler. İyi bir anaokulu öğretmenin en belirgin özelliği sakin ve sabırlı olmasıdır (Şahin, Öztürk, & Koç, s. 107). Okul öncesi eğitim işi tüm eğitim görevlerinde olduğu gibi para kazanmak zorunluluğu ile yapılacak bir görev değil, severek, istenerek, seçildiğinde verimli ve başarılı olunabilecek bir meslektir. Öğretmen, çocukların buldukları yaşlara ait gelişimsel özellikleri bilmeli, ayrıca her çocuğun aile yaşantısı hakkında da ayrıntılı bilgi sahibi olmalıdır (Oktay, 1999, s. 219). İdeal bir öğretmen, yalnız kusursuz öğretme yeteneğiyle değil, aynı zamanda toplumda yaşama biçimiyle de örnek alınması gereken ahlaki bir modeli oluşturur. Bu anlamda öğretmen, çevresindekilere öğrettiklerini kendisi de uygulayarak yaşayan, ideal bir insan olarak kabul edilir. Özellikle, bir okul öncesi öğretmeni, henüz ilköğretim çağına gelmemiş öğrencileri eğitmekle yükümlü olduğuna göre daha çok, küçük yaşlardaki bu çocuklara, aile bireylerinin ötesinde, iyi bir model olma göreviyle karşı karşıyadır (Sözer, 2009, s. 110).

2.3.8.1 Okul Öncesi Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

- Çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olmak.
- Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili ve bir çok eğitim materyallerini temin edebilecek beceriye sahip olmak.
- Okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmak.
- İyi bir mizah duygusuna sahip olmak.
- Çocukça davranışlardan sıkılmamak.
- Sabırlı olmak.

- Sorumluluk sahibi olmak.
- Çocukta çok küçük de olsa ilerlemeyi görebilmek.
- Yaratıcı olmak.
- Yeniliklere uyum sağlayabilmek.
- Türkçe'yi iyi ve güzel konuşmak.
- Geniş bir edebiyat ve fen bilgisine sahip olmak.
- Hoşgörülü ve esnek olmak.
- Dış görünüşüne dikkat etmek (temiz, düzenli ve rahat giyimli olmak).
- Meslektaşları ve ailelerle işbirliği yapabilmek.
- Güvenilir olmak.
- Doğru ve çabuk karar verebilmek.
- İyi bir meslek ahlakına sahip olmak.
- İyi bir rehber olmak
- Sağlıklı, canlı, hareketli, neşeli olmak (Oktay, 1999, s. 219-220).

Katz ise öğretmenin dört temel özelliğinden bahseder;

- Anne rolüne eş değer olan çocuga destek alma,
- Çocuga duygusal destekte bulunma ve rehberlik etme,
- Öğretim ve
- Yetenek geliştirme açısından ustalık kazandırmadır (Zembar, 2001, s. 24).

2.3.8.2 Okul Öncesi Öğretmenin Görevleri

Öğretmenin görevi, çocukların temel alanlarda öğrenmelerini sağlamak değildir, onlar zaten öğrenme ortamının içindedirler. Başarılması gereken çocukların evdeki durumlarını öğrenerek öğrenmelerini başka eğitimsel programlarla tamamlamak, desteklemektir.

Hurst (1997) 'a göre öğretmenin dört temel görevini vardır:

- Programı planlamak,
- Ortamı düzenlemek ve kaynaklarla beslemek,

- Çocukların sorularını yanıtlamak ve onlarla etkileşimde bulunmak,
- Bu üç çalışmayı değerlendirip bunları geliştirmektir (Zembat, 2001, s. 26).

Öğretmenlerin Nitelikli Okul Öncesi Eğitim Programındaki Rolü

- Çocukların gelişimi ve eğitimi konusunda temel ilkeleri bilmek, çocuk gelişimine uygun programları geliştirmek
- Çocukların entegre çalışmaları için büyük grup çalışmaları hazırlamak
- Çocuklara projeler üzerinde çalışmaları için uygun zaman, hoşlarına gidecek bir çevre, uygun materyaller ve destek faaliyetler düzenleyerek, yaratıcılıklarını desteklemek, güven vermek,
- Çocukların erken çocukluk, çocukluk ve ilkokul geçişleri için gelişim özelliklerini bilmek ve buna uygun program yapmak
- Ailelerin okul içinde yer alamlarını desteklemek
- Program hakkında kendine soru sormak,
- “ Çocuklar hakkında daha fazla bilgi nasıl bulabilirim?”
- “ Programı daha kolay nasıl uygulayabilirim? ”
- “ Çözülmesi gereken problemler nelerdir? ”
- “Problemlere yaklaşmamız nasıl olmalıdır?” gibi kendilerine sordukları sorular hazırladıkları programın etkili olmasını artırır.
- Hazırlanan programlardaki değişiklikler aileler ve çocuklar için sorun çıkarabilir. Bunun için bu konuda hassas davranmalı, değişimler hakkında bilgilere önem vermeli ve aileler ile olan ilişki kesilmemelidir (Zembat, 2001, s.26).

2.3.8.3 Okul Öncesi Öğretmenin Profesyonel Özellikleri

2009 yılında NAEYC (National association for the Education of Young Children) 'ye göre yenilenmiş olan erken çocukluk dönemi profesyonellerinin standartları Beaty (2012, s. 336) tarafından aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- Çocuk gelişimini ve öğrenmesini teşvik etme
- Aile ve toplum ilişkisi kurma
- Gözleme, belgeleme ve değerlendirme
- Ailelerle ve çocuklarla iletişim kurmak için gelişimsel olarak etkili yaklaşımları kullanır

- Anlamalı bir program oluşturmak için kavram bilgisini kullanır
- Profosyonel olur.

Bu durumda erken çocukluk dönemi profosyoneli olabilmek için aşağıdaki durumları takip etmek gerekmektedir:

- Mesleği için taahhütleri yerine getirme;
- Alanda bilgi kazanmalı
- Bir tür eğitim tamamlamalı
- Bir tür hizmet almalı
- Çocuklara, ailelerine ve arkadaşlarına etik davranmalı;
- Herkese saygı göstermeli
- Tüm çocuklara bakmalı
- Mahremiyete saygı göstermeli
- Profosyonel gelişimini devam ettirmeli;
- Sürekli eğitimlere dahil olmalı
- Profosyonel organizasyonlara katılmalı, kendi yayınlarını okumalı ve network ağları aracılığıyla arkadaşlarıyla bağlantıda olmalı
- Alana bir değer katmalı (Beaty, 2012, s. 336-337).

2.3.9 Öğretmenin İletişimi

2.3.9.1 Öğretmen-çocuk iletişimi

Önemli sosyalleşme ortamlarından biri olarak okul, bireyin iletişim tarzını geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul, sadece belirlenen tutum ve davranışların kazandırılacağı bir ortam değil, aynı zamanda yeni tutum ve davranışların üretildiği bir yerdir. Yeni tutum ve davranışların üretilmesinde öğretmen-öğrenci iletişimi önemli rol oynamaktadır. İletişim kanallarının açık olduğu ortamlarda, bireyler kendilerinin ve içinde buldukları toplumun sorunlarına karşı duyarlı olurlar, yaratıcı çözümler geliştirirler ve işbirliği yaparak sorumluluk üstlenirler. Okulda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreci, bireyin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Gerçekleştirilen bu öğrenme-öğretme sürecinin temel dinamiği iletişimdir. Öğretim sürecinde öğretmen öğrenci iletişiminin iyi sağlanması “ortak yaşantı alanı” oluşumunu

sağlar ya da var olan ortak yaşantı alanı genişler. Ortak yaşantı alanı karşılıklı güven ve verimli işbirliği için gereklidir (Tomul, 2008, s. 153). Öğretmen sınıf ortamında sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişki, kurabilmek için bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Gordon (Gordon T. , 1993, s. 39-41), tarafından sıralanan ve kabul edilmezliğin dili olarak nitelenen iletişim engellerinden kaçınmalıdır.

Bu iletişim engelleri;

- (1) emir vermek, yönlendirmek,
- (2) uyarmak, gözdağı vermek,
- (3) ahlak dersi vermek,
- (4) öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek,
- (5) öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek,
- (6) yargılamak, eleştirmek, suçlamak,
- (7) ad takmak alay etmek,
- (8) yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak,
- (9) övmek, aynıdüşüncede olmak, değerlendirme yapmak,
- (10) güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak,
- (11) soru sormak, sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak,
- (12) sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmaktır.

2.3.9.2 Öğretmen-Aile İletişimi

Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Okulun dışında aile de iyi bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli rol oynar. Aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevredir. Aile, çocuğun eğitiminde tek başına önemli rol oynayabileceği gibi aynı zamanda eğitim ile doğrudan ilgilenen okulun da önemli bir partneri olarak görülebilir. Bu yüzden eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemli bir gerekliliktir (Erdoğan, 2008, s. 184).

Nitelikli bir eğitim kurumu çocuğun yaşamında ailenin ne denli önemli bir yer tuttuğunun farkındadır ve bu nedenle programını aileye sadece çocuğu ile ilgili

bilgilerin anlatıldığı değil, ebeveynlerin de içinde olduğu ve katkıda bulunabilecekleri bir şekilde düzenler. Ebeveynlerin, çocuklarını yakından tanıyan kişiler olarak öğretmenlerle paylaşabilecekleri pek çok değerli bilgileri ve deneyimleri vardır. Öğretmenler de çocuk gelişimi konusunda bilgi ve deneyim sahibidirler. Bu nitelikler öğretmenleri ebeveynler için değerli kaynaklar haline getirmektedir Her iki taraf da çocuğun gelişimi ile birinci derecede ilgilidir ve bu ilgi ebeveynlerle öğretmenleri işbirliği yapmaya yönlendirmektedir (Oktay, 1999).

Sağlıklı bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için öğretmen ve anne-baba ilişkisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Okul ve aile, çocuğun yetiştirilip hayata kazandırılması konusunda aynı sonuçları almaya çalışan kurumlardır. Aynı sonuçları almaya çalışan iki kurum elbetteki birbiriyle etkileşim içinde olmalıdırlar (Erdoğan, 2008, s. 185).

Etkili bir okul-aile ilişkisinin geliştirilmesi ile sunulan eğitim ve öğretim etkinlikleri zenginleşir. Ailenin zenginleşmesi, eğitim için yeni girdilerin sağlanması ile sonuçlanabilir Aile, okulun yaşamla olan etkili bağlantı noktasıdır. Eğitimin yaşamla ilişkili olması bir türlü çözülemeyen bir sorundur. Aile, eğitim ve öğretimde etkin kılındığı ölçüde okulu yaşamla ilişkili bir kurum haline getirebilir (Erdoğan, 2008, s. 186).

Eğitimde elde edilen sonuçların sağlıklı olarak değerlendirilmesi de önemli bir sorundur. Ailenin eğitim ve öğretimde etkin kılınması ile eğitimin dolaylı olarak değerlendirilmesi daha sağlam temellere oturabilir. Okulların genellikle toplumdan kopuk birer sistem olduğu dile getirilir. Okul-aile ilişkisinin geliştirilmesi ile okul ile çevre arasındaki geleneksel bariyerler kaldırılmış olur. Etkin kılınan aile, okulun politikalarının kurumsallaşması için geri bildirimler sağlama rolünü üstlenmiş olur (Erdoğan, 2008, s. 186).

Okul-aile ilişkilerini ertkinleştirmek için aşağıdaki alanlarda çalışmalar yapılabilir (Erdoğan, 2008, s. 188):

- Okul, aileye, çocuğun sağlık, güvenlik, disiplin ve rehberlik, uygun ev koşulları gibi belli konulardaki gereksinimlerinde yardım eder
- Okul, belirli konularda ve çocuk hakkında önemli bilgileri değişik yollarla ailelere ulaştırır
- Aileler okula belirli konularda yardım eder

- Sınıftaki programla uyuşacak şekilde ailenin, öğrencinin evdeki çalışmalarına yardım etmesi sağlanır
- Aile, okul aile birlikleri yoluyla okul yönetimine katılır.

2.3.9.3 Öğretmen-Okul Aile İşbirliği

Eğitim-öğretim sürecinde, aile ve okul arasında sağlanan etkili bir işbirliği ve etkileşim sürecinin gerek öğrenci başarısı gerekse okul başarısı açısından birçok getirisi vardır. Öğrencilerin okul başarıları ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Kuşkusuz, aile faktörü öğrencilerin her türlü gelişimini ve akademik başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Bu açıdan, ailelerin çocuklarının gelişimini ve başarı durumunu yakından takip etmesi ve okul süreçlerine katılımı büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir şekilde gerçekleştirilen işbirliği süreci, öğrencilerin öğrenmesine ve başarısına olumlu katkılarda bulunacaktır (Akbaşlı ve Kavak, 2008, 18). Veliler öğretmenlerle olan iletişimlerini sayesinde çocuklarını daha iyi tanıyıp, gereksinimleri ile daha yakından ilgilenebilirler. Öğretmenler de, ailelerden aldıkları bilgiler doğrultusunda öğrencilerinin gelişimlerine daha anlamlı katkılar da bulunabilirler (Balkar, 2009, s. 106).

Toplumlarda eğitim-öğretim kurumlarının sayısının ve niteliğinin artmış, evlerimize ve okullarımıza eğitim teknolojisinin girmiş olması eğitim ve öğretim etkinliklerinin sürdürülmesinde ailenin önemini azaltmamıştır. Çünkü çocuğa en yakın olan, çocuğun gelişim özelliklerini en iyi bilen ailesidir. Eğitim ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok güç olur. Okulun bunları değiştirebilmesi güçtür, uygun çözüm, önce aileyi etkilemektedir (Suryawikarta, 1993, akt. Başar, 2006, s. 16). Bu nedenle eğitim-öğretimde başarıya ulaşmak isteyen okul yönetimi, uygulanacak olan programda öğretmen kadar anne babaları da katılımcı hale getirebilmek için, anne-baba ve öğretmen ilişkisine önem vermelidir.

Öğretmenlerle aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin okul başarısını yükseltebileceği gibi okulda disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyebilir (Aslanargun, 2007, s. 125). Öğretmen ve velilerin ortak yönlendirmeleri, öğrencilerin okul kurallarına bağlılığını artırarak okulda sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına yardımcı olacaktır (Balkar, 2009, s. 106).

2.3.10 Öğretmenlikte Mesleki Gelişim

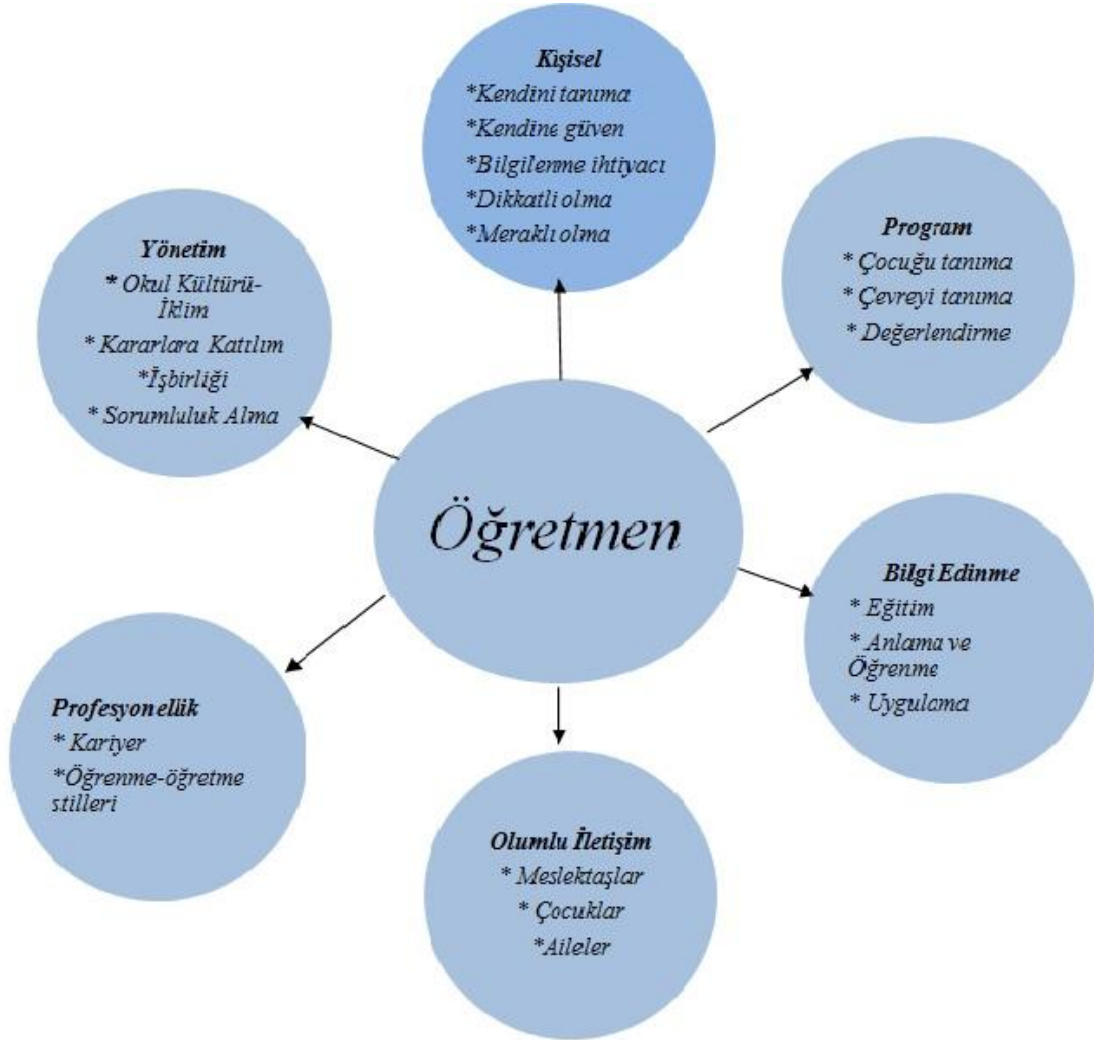
Değişim hızının baş döndürücü olduğu günümüzde ülkemizde de eğitim alanında önemli reformlar gerçekleştirilmektedir. Öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir felsefeye dayalı, etkinlik temelli ve proje çalışmalarına dayalı öğretim programlarının geliştirilmesi; öğrenme ve öğretme sürecinde yeni yaklaşım ve kuramlara yer verilmesi, yöntem ve materyallerin bu değişimler doğrultusunda çeşitlendirilmesi bu çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu değişime uyum sağlayabilmeleri amacıyla öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini hedefleyen yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi çalışması, bütün bu çalışmaları tamamlayıcı bir yapıdadır. Bütün bu hedeflere ulaşmak amacıyla öğretmenlerin niteliğini arttırmanın en öncelikli yolu, başarılı öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri tanımlamaktır. Ancak dünyada görülen değişim ve gelişmelere paralel olarak öğretmen yeterliklerinin de yeniden belirlenmesi kaçınılmaz bir zorunluluk ve gereksinim haline gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce yapılan çalışmalar sonucunda 6 ana yeterlik alanı belirlenmiştir. Bunlar: •Kişisel ve Meslekî Değerler Meslekî Gelişim, •Öğrenciyi Tanıma, •Öğretme ve Öğrenme Süreci, •Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, •Okul, Aile ve Toplum İlişkileri, •Program ve İçerik Bilgisidir (Yalçınkaya, Sevinç, & Bayram, 2011, s. 864).

Mesleki gelişim, eğitimcilerin öğretmenliklerini öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak yerine getirmeleri ve bunu meslekleri boyunca devam ettirdikleri bir işlem olarak tanımlanabilir. Öğretmenin bir profesyonel olarak mesleki gelişimi önemlidir. Öğretmenin değişimlere uyum sağlamak, günün yeterliliklerine sahip olmak ve bunları sınıfına aktarmak gibi sorumlulukları vardır (Zembar, 2007, s. 283).

Çağdaş öğretmenlik anlayışında öğretmen kararlara katılan, programı, çocuğun hatalarını düzeltmek yerine onları geliştiren, gerektiğinde değiştirebilen, araştırmalar yapan ve bunlara dayalı olarak derslerinde farklı yöntemleri stratejileri kullanabilen, değerlendirmeler yaparak gelişmeyi hızlandıran kişi olarak ifade edebilmektir (Zembar, 2007, s. 284).

Öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamada dikkate alması gereken konular aşağıdaki şekilde gruplanabilir:

Şekil 4 Öğretmenin Kendini Geliştirmede Dikkate Alması Gereken Konular



Öğretmenin Kişisel Gelişimi; öğretmen bireysel yeterliliklerini arttırmaya özen göstermelidir. Öğrencinin farklı bilgilere olan ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için kendisinin sadece mesleki bilgilerle donatması yeterli değildir. Bu nedenle farklı konularda kitap ve dergi okuma (roman, şiir, bilim, güzel sanatlar, ekonomi, tarih. vb.) sinema, tiyatro vb. aktivitelere katılma, hobilere sahip olma gibi etkinliklerde bulunması ve farklı öğretim yöntemleri kullanırken daha üst becerilerinden yararlanma önemlidir (Zembat, 2007, s. 288).

Program; öğretmen kendi alanını ve eğitim alanını bilmeli, planlama çalışmalarında ustalık kazanmalı, kendi konusunu iyi bilerek, planlamalar yapmalıdır. İyi bir plan anacak çocukların tanınması ve çevrenin iyi değerlendirilmesi ile oluşturulabilir

Bilgi Edinme; öğretmenin meraklı, araştırmacı olma özellikleri doğru bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi doğru kullanmayı sağlar

Olumlu İletişim; öğretmen, meslektaşları, öğrencileri ve aileleri ile etkin bir iletişim ağı oluşturmalıdır. Böylece öğrencilerin, ailelerini iyi tanıyabilecek ve gerekli durumlarda hemen müdahale etme olanağı sağlayacaktır

Profesyonellik; öğretmen, öğrencilerine öğrenmenin yollarını öğretirken öncelikle ne öğreteceğini, nasıl öğreteceğini bilmeli ve öğretmenlik mesleğinin esalarının yerine getirilmesi için gerekli donanıma sahip olmalıdır

Yönetim; öğretmen görev yaptığı kurumun en temel unsurudur. Okuldaki gerek mesleki gerekse, bireysel özellikleri ile kurumun ikliminin oluşumuna katkıda bulunur. Okulda alınacak kararlara katılımı, çalışanlarla işbirliğini, iş doyumunu ve işe devamı arttıracaktır (Zembat, 2007, s. 287-289).

2.3.11 Öğretmenin Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın, iklimin oluşturulması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Taş, 2008, s. 37). Sınıf yönetimi öğretim, yönetim ve disiplini içeren çok boyutlu bir kavramdır. Sınıf yönetiminin amacı, eğitim ve öğretimi kolaylaştırmak, zamanı etkili ve verimli kullanmak, destekleyici bir sınıf atmosferi yaratmak ve korumak, çocukların zarar verici davranışlarını önlemek ve istenik davranışların artması için uygun ortamı sağlamaktır (Sadık, 2008, s. 21). Sınıf yönetimi, sınıf ortamından, bireyin psikolojik özelliklerinden ve sınıf dışı etkenlerden de etkilenir (Taş, 2008, s. 37).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında eğitim almış olmaları sınıfı daha etkili yönetmelerini dolayısıyla daha az istenmeyen davranışın olduğu bir sınıf ortamını oluşturmaya yardımcı olur (Taş, 2008, s. 49).

2.3.12 Öğretmen,Sınıf Ortamı ve Düzeni

Sınıf ortamı; sınıfın fiziksel düzeni, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin ürünüdür. Ayrıca öğretmenin sahip olduğu öğretim materyallerinin durumu ve bu materyallerinin durumu ve bu materyallerin yerleştirilme şekilleri de sınıf yönetimini etkileyen etmenlerdendir. Moore (2000) sınıfın havalandırma, ısı, ışık ve oturma düzeni öğrencinin konsantrasyon yeteneğini etkiler. Havalandırılmamış, çok sıcak, çok soğuk ya da çok ışık alan bir sınıf genellikle dikkat dağıtıcı bir etkiye sahiptir. Bu tür olumsuz etkenleri öğretim için uygun duruma dönüştürmek öğretmenin görevidir. Ayrıca sınıfın ve kullanılan panoların dikkat çekici renklere olması öğrencinin kolay güdülenmesine ve sınıfın daha rahat yönetilmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir (Taş, 2008, s. 52).

Özden'nin 2002'de ifade ettiği gibi sınıf kurallarının belirleniş şekli, açıklığı ve sayısı sınıf yönetimini etkileyen etkenlerdendir. Belirsizlik, öğrencide kaygı ve strese neden olmakla birlikte düzensizliğe kapı aralamaktadır (akt. Taş, 2008, s. 54). Kurallar açık olmalı ve öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Katılım yoluyla belirlenen kurallara katılımcıların uymak için daha fazla özen gösterdikleri bilinen bir gerçektir. Öğretmen sınıfı sınıfla beraber yönetme konusunda kararlı olur ve her bir öğrencinin sorumluluk yüklenmesini sağlarsa, sınıf içerisinde sınıf yönetimini olumsuz etkileyecek davranışlar ortadan kalkacaktır (Taş, 2008, s. 54).

Rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir değişken de gürültüdür. Sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi daha güçtür, bu iş okul yapım sürecinde düşünülmelidir. Sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanın temel yolu, sınıf kurallarının, gürültüyü de içermesi, bu kurallara özenle uyulmasıdır. Gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen öğrenci, eksik, yanlış anlayabilir. Gürültü nedeniyle öğretmenin söylenenleri yinelemek zorunda kalması, zamanın iyi kullanılmasını engeller. Öğretmen sınıf içinde olan gürültüyü engelleyebilir. Ancak sınıf içi gürültünün tam anlamıyla sifira indirilmesi mümkün değildir. Bu gürültü düzeyinin, eğitim-öğretim etkinliklerini önleyecek düzeyde olmaması, sınıfta uygulanan etkinliklerin amacına ulaşabileceği düzeyde olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Tabancalı, 2008, s. 69).

Sınıflar, toplu yaşamın gerçekleştiği yerlerdir. Bu özelliği nedeniyle, öğrencilerin ve öğretmenlerin sağlık açısından risk taşıdığı alanlardır. Bu nedenle, sınıfın fiziki ortamının devamlı olarak temiz tutulması, sınıfların havalandırılması ve bu etkinliklerin sürekliliğinin sağlanması önemlidir. Sınıf ortamının temizliği, sınıfın görevlilerce temizlenmesinin yanı sıra, öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırılması ile ilgilidir. Sonuçta; sınıfı kullananlar öğrencilerdir ve temizlemek yerine temiz tutmak daha kalıcı bir çözüm yolu olarak görülebilir (Tabancalı, 2008, s. 69-70).

Ayrıca sınıfın yerleşim düzenide çok önemlidir. Yerleşim düzeni eğitimin etkin ve akıcı bir işleyişe sahip olmasını sağlar. Başarılı bir yerleşim düzeni, sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkiler, kaynaklara ulaşmayı kolaylaştırır. Sınıflar heyecan verici ve rahat yerler olmalıdır. Güven hissi vermelidir. Sınıf düzeninin çocuk üzerinde doğrudan etkisi olduğu için, öğretmenler sınıfı hoş ve güzel bir yere dönüştürmekle sorumludurlar. Ayrıca öğretmen sınıfı dersin ve konunun türüne göre amaçlara uygun şekilde düzenleyebilmelidir (Tabancalı, 2008, s. 70-71).

Bir okulöncesi eğitim kurumunda çocuğa verilen eğitimin niteliğini belirleyen öğelerden biri, kurumun fiziksel konumunun düzenleme biçimi ve donatımıdır. Uygun şekilde düzenlenmiş ve yeterli miktarda materyalle donatılmış bir okulöncesi eğitimi kurumu, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve çekici olarak çocukların tüm gelişimlerine yöneliktir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2011, s.25). Güvenlik tüm öğretmenler için özellikle de okul öncesi öğretmenleri için en temel endişe kaynağıdır. Bir öğretmenin sınıfını güvenli tutma sorumluluğu bulunmaktadır. Aynı zamanda bir öğretmenin sınıfının, ve sınıf çevresinin çocuğun bulunduğu oynadığı tüm bölümlerin temizlenmiş olduğundan ve güvenli olduğundan emin olması gerekmektedir (Beaty, 2008, s. 11).

Bir eğitim kurumunda eğitim ortamı veya sınıflar en önemli mekanlardır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamları çocukların günlük etkinliklerinin büyük bölümünü gerçekleştirdikleri ve zamanlarının büyük kısmını geçirdikleri mekanlardır (Demiriz ve ark., 2003, akt. Arnas, 2008, s.89). Bu mekanlarda bulunması gereken materyal ve etkinlik köşeleri çocukların yaşlarına, sınıftaki çocuk sayısına, programın amaçlarına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. 3-6 yaş grubu çocukların eğitim aldıkları gruplarda yeme, dinlenme, tuvalet alanları dışında sınıflarda etkinlik köşelerine ihtiyaç vardır (Catron ve Allen, 2008; akt. Arnas, 2008, s.89). Sınıflarda köşeler planlanırken

rastgele düzenlenmemelidir. Öğretmen çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırmak ve öğrenmeye karşı istekli kılmak için köşelere uygun materyalleri seçmeli ve sınıfı ilgi çekici bir şekilde düzenlemelidir. Köşelerin nasıl düzenlendiği çocukların bu köşelere yönelik tutumlarını ve bu köşelerde gerçekleştirecekleri aktiviteleri etkileyecektir. Öğrenme köşelerinin düzenlenmesinde köşenin amacı ve kullanılma yoğunluğu temel alınmalıdır. Her köşenin amacı birbirinden farklıdır. Bazı köşeler aktif grup etkinlikleri için düzenlenirken bazıları daha sessiz ve bireysel etkinlikler için düzenlenmelidir. Bütün köşeler çocuklar için güvenli ve cezbedici olmalıdır. Aksi takdirde çocuklar devamlı olarak kendileri için ilgi çekici olan köşede oynamayı tercih edebilirler. Öğretmen köşeleri düzenlerken aşağıdaki kriterleri göz önünde tutmalıdır (Arnas, 2008, s. 89-90):

- Bütün köşeler öğretmen tarafından görülebilecek şekilde yerleştirilmelidir
- Bir köşenin birden çok amaç için kullanılabilmesine özen gösterilmelidir.
- Sanat, fen ve su masası gibi suya ihtiyaç duyan köşeler lavaboya ve birbirlerine yakın bir alana yerleştirilmelidir
- Konsantrasyon gerektiren işleri içeren pasif etkinlik köşeleri bir arada ve sınıfın sessiz bir alanına yerleştirilmelidir
- Blok köşesi, evcilik köşesi gibi gürültülü alanlar sessizlik gerektiren köşelerden ayrı ve uzak bir alanda gruplanmalıdır

Okul öncesi kurumlarda yer alabilecek başlıca köşeler şunlardır; evcilik köşesi, kitap köşesi, blok köşesi, sanat köşesi, müzik köşesi, manüplatif oyun köşesi, fen köşesi, matematik köşesi, bilgisayar köşesi, su ve kum köşesi, geçici ilgi köşeleri, kukla köşesi...vb. (Arnas, 2008, s.90-98).

Sınıf ortamını etkileyen her fiziksel değişken, eğitime destek ya da engel oluşturabilir. İdeal bir sınıfın fiziksel değişkenleri çocuklara öğrenmesi için önemli fırsatlar sağlarken kötü bir fiziksel ortam öğrenmeyi engelleyebilir. Sınıf ortamını etkileyen fiziksel değişkenler; sınıf büyüklüğü ve çocuk sayısı, yerleşim düzeni, ışık, ısı, renk, gürültü ve temizliktir (Arnas, 2008, s.98-103). Özellikle öğretmenin düzenlemede katkı sağlayabileceği fiziksel değişkenler sınıfın yerleşim düzeni, ışık, ısı, gürültü ve temizliktir.

İyi planlanmış bir sınıf düzenlenmesi öğretmenin vereceği etkinliği yakından takip etkileyip, çocukların kendilerini sınıfa ait hissetmelerine ve sınıfta bağımsız olarak hareket edebilmelerine olanak sağlar (Solak, 2007; akt. Arnas, 2008, s.99). Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf düzeni öğretmenin nasıl bir eğitim yaklaşımı benimsediğini ve çocukların nasıl öğrendiklerine ilişkin genel bir fikir verebilir (Oğuzkan ve oral, 2000; akt. Arnas, 2008, s.99).

Sınıfın aydınlığı öğrenme üzerinde etkili faktörlerden biridir. Wurtman (1975) ve Gruson (1982) ışığın vücut üzerindeki etkilerinden bahsetmişlerdir (akt. Arnas, 2008, s.99). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının mümkün olduğunca gün ışığından yararlanması gerekmektedir, bunun içinde öğretmenlerin çalışmalarında mümkün olduğunca açık hava etkinliklerine yer vermeleri gerekmektedir. Küller ve Lindsten (1992) çocukların gün ışığından yararlanmalarının önemli olduğunu bu nedenle Catron ve Allen (2008) sınıfların aydınlatılmasında mümkün olduğunca gün ışığı kullanılmasını gerektiğini veya gün ışığına yakın bir aydınlatma tercih edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (akt.; Arnas, 2008, s.100). Ancak Ramazan (2005, s. 55) ışık öğretmen ve çocukların gözlerini yoracağı için ışığın dolaylı gelmesi gerektiğini ve mümkün olduğunca perde kullanılması gerektiğini söylemektedir.

Öğretmenin kontrol edebileceği bir diğer fiziksel değişken ise sınıf ortamında gürültüdür. Sınıf düzenini bozan bir değişken olan gürültü öğretmen-çocuk arasındaki ilişkiyi olumsuz olarak etkilemekte, gürültülü ortamlarda sözel mesajlar tam olarak anlaşılmamaktadır. Gürültünün çocuklar üzerindeki etkileri fizyolojik, duygusal ve bilişsel etkiler olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Gürültünün çocukların duygusal gelişimleri üzerine etkisi, kontrol edilemeyen bir sese sürekli maruz kalan öğrenilmiş çaresizlik yaşayabileceği şeklinde açıklanabilir (Arnas, 2008, s.101). Sınıftaki gürültü içsel ve dışsal olabilir. Dışarıdan gelebilecek sesleri engellemek için ses izolasyonu yapılabileceği gibi, sınıf içindeki gürültüleri en aza indirmek için sınıflar akustik olarak dizayn edilebilir. Tüm fiziksel tedbirlere rağmen okul öncesinde sınıf içindeki gürültünün tamamen yok olması mümkün değildir. Ayrıca yaratıcı süreçler göz önüne alındığında sınıf içindeki sesler istenen bir durumdur. Ancak sınıf kuralları oluşturulurken çocuklar ile bu konuda da kural oluşturularak gürültü yaratan durumların azalması sağlanabilir. Sınıftaki gürültüden dolayı öğretmenin sesini yükseltmesi gürültüyü daha da arttıracaktır. Bunun yerine öğretmenin sessiz kalması ve çocukların

dikkatini çekecek bir hareket yapması daha olumlu sonuçlar verecektir (Tabancalı, 2008, s. 69).

Ayrıca sınıf ortamında temizlik öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar arasındadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında temizlik çocukların hastalıklardan korunması açısından önemli bir konudur. Öğretmen sınıfın temizliğine dikkat etmeli ve sınıfı sık sık havalandırmalıdır. Bunun yanı sıra çocuklarda sınıf içi temizlik ile ilgili kurallara uygun davranışlar geliştirilmeli, sınıfın temiz tutulması ve toplanılması görevlilerin işi olmakla birlikte çocuklarında sınıf temizliğine yardımcı olabilecekleri fırsatlar yaratılmalıdır. Öğretmen çocuklara kullandıkları malzemeyi temizledikten sonra yerine koyma alışkanlığı kazandırarak bu sürece başlayabilir (Arnas, 2008, s. 103).

2.3.13 Okul Öncesi Eğitimde Denetim

Türkiye Eğitim Sisteminde eğitim görevlerinin denetimi süreci “Bakanlık Müfettişleri” ve “İlköğretim Müfettişleri” marifetiyle yürütülmektedir. İlköğretim müfettişleri doğrudan doğruya okul öncesi eğitim sisteminin denetiminden sorumludurlar. İlköğretim müfettişlerinin görevleri ilgili yönetmelikte şu şekilde tanımlanmıştır (Taymaz, 1997, s. 43);

- İnceleme-araştırma
- Kurum ve ders teftişi
- Rehberlik-mesleki yardım ve yetiştirme
- Soruşturma (akt. Arslan, 2002, s. 164).

Türk Milli Eğitiminde devlet ve özel her türlü eğitim kurumlarında görevli; yönetici, öğretmen ve diğer personele rehberlik etmek, iş başında yetiştirmek, teftiş ve değerlendirme ile soruşturma hizmetleri yürütmek, eğitimde verim ve kalitenin artırılmasına yönelik incelemelerde bulunmak, bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli önerileri hazırlamak denetim elemanlarının yükümlülüğündedir. Buna göre ilköğretim müfettişleri okul öncesi öğretmenlerin hem yetiştirmelerine yardım etmek, hem de çalışmalarını kontrol edip düzeltirmekle yükümlüdürler. Ancak eğitim sisteminde, özellikle okul öncesi eğitimde ilköğretim müfettişlerinin okul öncesi

öğretmenlerinin yetişmeleri hususunda yeterince katkıda bulunmadıkları gözlenmektedir (Arslan, 2002, s. 165).

2.3.14 Okul Öncesi Eğitimi Kurumunda Değerlendirme

Bir eğitim programının kaliteli olmasını ve kaliteyi devam ettirmelerini sağlamada değerlendirme önemli yer tutar. Değerlendirme programın değerlendirilmesi, öğretmenin değerlendirilmesi ve çocuğun değerlendirilmesi olarak üç aşamada yapılabilir (Zembar, 2001, s.41).

Öğretmen ve çocuk değerlendirmelerini kısaca gözden geçirmekte fayda bulunmaktadır. Öğretmenin program açısından değerlendirilmesine bakacak olursak öncelikle öğretmenin belirlenmiş olan kazanımları tüm kalbiyle benimsemesi gerekmektedir. Eğer benimseyip uygulamıyorsa saptanmış olan kazanımların hiçbir fonksiyonu kalmaz. Öğretmen bu kazanımları kabul etmiş olabilir ancak bu programı etkili şekilde uygulayabileceği anlamına gelmez. Ayrıca her program değerlendirmesinde öğretmenin etkinliğini ölçmek kolay bir görev değildir. Öğretmenin etkinliğini değerlendirecek güvenilir teknikler geliştirmek eğitim programının değerlendirilmesinde bütünlük sağlaması açısından gereklidir (Ülküer, 1986, s.151, akt. Zembar, 2001, s. 42)

Hendrick, Lomax ve Curtis değerlendirme yapmanın gerekçelerini ve avantajlarını belirtmişlerdir. Oktay “Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem” isimli kitabında bu gerekçeleri kısaca Çocuğun durumunu daha iyi anlamak, aileye bilgi vermek, programın çocuklara uygunluğunu belirlemek, öğretmenin programın uygulanması sırasındaki başarısını belirleyebilmek için değerlendirme yapılması gerekmektedir şeklinde özetlemiştir (Oktay, 1999, s. 209). Öğretmenin çocuğu değerlendirmesi de nitelikli bir okul yaşantısı açısından ve etkili öğretmen performans belirleme açısından da önemlidir. Öğretmen çocukların değerlendirmesini yaparken çeşitli standardize edilmiş testlerden, değerlendirilmek istenen temel davranışın ne ölçüde kazanıldığını gösteren hazır davranış değerlendirme listelerinden, ve gözlem notlarından faydalanabilir (Zembar, 2001, s.43).

Programın uygulanışı gibi değerlendirmenin yapılması için gerekli bilgilerin toplanması da bir süreklilik göstermelidir. Süreklilik hem çocuğun katıldığı günlük faaliyetler açısından, hem de çocukla ilgilenen değişik yetişkinler yönünden söz konusudur. Ancak

tüm bilgilerin birleştirilerek tek bir çocuğun veya grubun kaydettiği gelişmenin belirlenebilmesi için uygun bir sürenin geçmesi gerekmektedir. Bu nedenle değerlendirme ne çok sık ne de çok seyrek aralıklarla yapılmalıdır. Birçok değerlendirme klavuzu, değerlendirmenin çocuk en az yarım dönem okulda kaldıktan sonra yapılmasını önerir. Öğretmenin neyi, niçin değerlendireceğini bilmesi kadar, hangi yöntemle ve ne kadar sıklıkla değerlendirme yapacağını da bilmesi gerekir. Bunun yanında yaptığı değerlendirmeleri, gerekli açıklamalarla veli ve yöneticilere aktarabilmelidir. Ayrıca bu değerlendirmeleri kendini yenilemek, program ve uygulamada yapacağı değişiklikleri ve yenilikleri belirlemek için de kullanabilmelidir. Bu da öğretmenin çoğunluğunu mesleğe hazırlık öğrenimi sırasında kazandığı ve zaman içinde geliştirdiği bilgilerle gerçekleşebilir (Oktay, 1999, s. 215-216).

2.4 Alana İlişkin Yapılmış Araştırmalar

2.4.1 Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Buluç (1997) ’un “Milli Eğitim Bakanlığında İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi” konulu çalışmasında öncelikle yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar taranmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında planlama- uygulama değerlendirme başlığı altında üç grup soru ve beşli dereceleme ölçeği biçiminde veri toplama aracı geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak düzenlenen ölçek toplam 212 kişilik yönetici ve uzman grubu ile 30 kişilik akademisyen grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre planlama boyutuna ilişkin olarak; planlama boyutunda sorunlar olduğu, uygulama boyutunda eksiklikler olduğu, değerlendirme boyutunda ise yetersizliklerin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı’nda insan kaynaklarının geliştirilmesi sürecinin kuramsal bilgiler doğrultusunda yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır önerisi getirilmiştir.

Arslan (2002)’nın “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlköğretim Teftiş Sisteminden Kaynaklanan Problemleri” konulu çalışması okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretim teftiş sisteminden kaynaklanan problemlerin ortaya çıkarılması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Trabzon il merkezinde ilköğretime bağlı anasınıflarında ve bağımsız devlet anaokullarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerine açık uçlu bir soru ile “teftiş sisteminin aksayan yönlerini önem sırasına göre yazmaları” istenmiştir.

Alınan cevaplardan benzer olanlar birleştirilmiş ve en çok sorun olarak görülen durumlardan başlamak üzere sıralanarak yüzde ve frekans hesaplanarak yorumlanmıştır. Araştırmada denetimcilerin, mesleki yardım ve rehberlik rollerini yeterince yerine getirememeleri en önemli sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak; ilköğretim müfettişi olarak görev yapan denetimcilerin farklı branşlardan olmaları, alanla ilgili bir fakülteden mezun olmamaları ya da bu alanla ilgili hizmet içi eğitim kurslarından yeterince faydalanamamaları gösterilmektedir.

Şahin ve arkadaşlarının (2002) yayımlamış oldukları “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Gösterdikleri Davranış Farklılıkları ve Bu Farklılıklardan Çocukların Etkilenme Durumu” isimli araştırmada veri toplamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anketin sınıf içi iletişim ile ilgili sorular üç bölümde ele alınmıştır: 1) öğretmenin sınıf içi genel davranış yapısı, 2) öğretmenin yüksek ve düşük beklenti geliştirdiği öğrencilerine karşı davranışları, 3) yüksek ve düşük beklenti geliştirilen öğrencilerin sınıf içi sosyal ve akademik davranışları. Bu gruptaki sorularda her bir davranışın görülme sıklığı “hiç” ten “çok” a doğru beşli bir dereceleme incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre lise mezunu öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdikleri çocuklara üniversite mezunu öğretmenlere göre daha olumlu davrandıklarını göstermektedir. Düşük beklenti geliştirilen çocuklara karşı öğretmenlerin davranışları analiz edildiğinde, üniversite mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlere göre daha olumlu davrandıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin akademik gelişim düzeyleri arttıkça, davranışlarındaki farklılaşmanın azalacağı görülmektedir.

Yüksel (2007)’in hazırlamış olduğu “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Performans Ölçüm ve Değerlendirmesi” isimli yüksek lisans tezinde yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme yapıldığında bu değerlendirme konusundaki eğilimlerini ölçmek, performans ölçme ve değerlendirme çalışmaları sırasında aynı zamanda bir değerlendirici durumunda olan (öz değerlendirme ve meslektaşlarının değerlendirmesinde yer alan) öğretmenlerin görüş ve önerilerini ortaya koymak, performans değerlendirme çalışmaları kendileri için yapılan öğretmenlerin konu hakkındaki görüş, düşünce ve önerilerini saptamaktır. Henüz hazırlık çalışmaları yapılan, yaygın uygulamasına başlanmamış olan performans değerlendirme

çalışmalarından birinci derecede etkilenecek olan, kendileri için performans ölçüm ve değerlendirme çalışmaları yapılan öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınması bu çalışmanın en önemli yönünü oluşturmaktadır. Araştırma ile ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında, bayan öğretmen / erkek öğretmen bazında ve kıdem bazında öğretmenlerin performans değerlendirmeye bakış açılarında bir farklılığın olup olmadığının da ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Anket uygulaması Manisa şehir merkezindeki on değişik ilköğretim okulunda sınıf öğretmeni (180) ve branş öğretmeni (141) toplam 321 öğretmene uygulanmıştır. Yapılmış olan anket çalışması öğretmenlerin performans değerlendirmenin önemine ve gereğine inandıklarını ortaya koymuştur. Okul idaresinin de insan kaynakları merkezli çalışması gerekmektedir. Performans ölçüm ve değerlendirme sonuçlarının, öğretmenlerin verimliliğinin artırılmasına dolayısıyla eğitim kalitesinin yükseltilmesine yönelik olarak kullanılması çok büyük önem taşımaktadır. Anket çalışması performans değerlendirme sonuçlarının ceza vermede kullanılmaması gerektiği sonucunu ortaya koymuştur.

Başol ve Kaya (2009)'nın yapmış oldukları “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi Üzerine Görüşleri” isimli araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin temelde okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen mevcut değerlendirmeye ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Tokat Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, devlet ilköğretim okullarında çalışan 276 öğretmene araştırmacılar tarafından geliştirilen Mevcut Öğretmen Değerlendirme Uygulamalarını Değerlendirme Formu (MÖDUD) uygulanmıştır. Anket maddelerine verilen cevaplara Kay-kare testi uygulanmış çeşitli değişkenlere göre öğretmen görüşlerinde madde bazında farklılaşma olup olmadığı değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerin iyi bir öğretmen olma yolunda beni geliştirdiğine inanıyorum” ifadesine katılım yüksek bulunmuştur. öğretmenlerin büyük ölçüde mevcut sistemin pilot uygulaması yapıldıktan sonra kullanılması gerektiği, yeterli düzeyde önbilgileri olmaksızın sisteme geçildiği ve yeni uygulamanın okul müdürüyle samimiyeti olan öğretmenler için avantajlı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenler, okul müdürlerinin değerlendirme konusunda eğitilmelerini durumunda, kendilerine verilecek sicil notlarına daha çok güveneceklerini ifade etmişlerdir. “Değerlendirme bir kişinin inisiyatifinde olmamalıdır” maddesine

katılımın çok yüksek düzeyde olması öğretmenlerin çoklu değerlendirmeye inançlarını ortaya koyması bakımından da önemlidir. Bu sonuçların yanı sıra, araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenler sürekli değerlendiriliyor olmaktan rahatsızlık duymakta ve psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini düşünmektedirler. Katılımcı öğretmenler tarafından, değerlendirme sisteminin olumlu olduğu düşünülen yönleri, okul müdürlerinin, müfettişlere oranla daha öğretmenleri daha yakından ve uzun süre gözlemleyebileceği yönündedir. Müfettişlerin bir kaç saatte teftiş yaparak, sicil notu vermesi, katılımcı öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Buna bağlı olarak, mevcut değerlendirme sisteminde sicil notlarını okul müdürlerinin verecek olmasının müfettiş baskısını azaltacağı düşünülmektedir. ankete katılan öğretmenlerin, yeni değerlendirme sistemi hakkında yeterli şekilde bilgilendirilmediklerini düşündükleri görülmüştür. Konu hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin büyük bir bölümü ise değerlendirmede en önemli noktanın, “objektiflik” olduğuna değinerek, maalesef bu kriterin gerçekleşmediğini belirtmiştir. Objektif bir değerlendirmenin gerçekleşmesi için; değerlendirmede, öğretmenin eşinin mesleği, nereli olduğu ve siyasi görüşü, değerlendirme yapan kişiye karşı genel olarak gösterdiği kişisel tutum belirleyici olmamalıdır. Öğretmenliğin vicdan mesleği olduğu, kendini değerlendirmenin çok daha önemli olduğu da katılımcıların önemli bir kısmının ortak görüşüdür. Ayrıca başarılı öğretmenle, başarısız öğretmenin bir farkının olmadığı, olumlu durumların yeterince takdir edilmediği, sıkça belirtilmiştir. Halbuki öğretmenlerin çalışma gayreti göstermeleri ve kendilerini daha fazla geliştirmeleri için itici güç olarak başarılı öğretmenleri ödüllendirme yöntemi oldukça özendirici olabilir. Ödüllerin mutlaka maddi olması da gerekmemektedir. Birçok başarılı öğretmen, çalışmalarını karşılığında yöneticisinden bir küçük övgü cümlesini bile duymamaktadır. Ayrıca öğretmenler kendilerini değerlendirecek olan okul müdürlerinin kendilerinden daha bilgili, yetenekli, bu konuda uzmanlık eğitimi almış, saygı duyabilecekleri, yetkilerini adaletli ve yerli yerince kullanabilecek ve bulunduğu makamı gerçekten hak etmiş kişiler olması gerektiği hakkında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere en iyi nasıl değerlendirilebilecekleri sorulduğunda, öğretmenlerin en çok önerdikleri modelin çoklu değerlendirmeler olduğu görülmüştür. Çoklu değerlendirme de bazı öğretmenler müfettişlerin yer alması gerektiğini belirtirken, bazıları sadece veli ve öğrenci görüşünün gerekliliğini ifade etmiştir. Kimi katılımcılar eğitim öğretim sürecinde

etkileşimde bulunan tüm unsurların yani öğrenci, veli, öğretmen, diğer meslektaşlar, müdür ve müdür yardımcıları en son olarak da müfettişler tarafından eşit oranlarla değerlendirilmenin objektif olacağını düşünmektedir. Ayrıca, değerlendirmenin önemine inanmayan ve gereksiz bulan öğretmenlerde bulunmaktadır.

Bozkurt (2004) “Türkiye’deki Devlet ve Özel İlköğretim Okullarındaki Öğretmen Performans Yönetimi” isimli doktora tezinin amacı devlet ve özel ilköğretim okulu öğretmen ve okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri tarafından öğretmen performans yönetimi faktörlerinin, performans ölçütleri olarak ilköğretim okullarında uygulanmasının kabul edilme ve devlet ve özel ilköğretim okullarında uygulanma durumunun saptanmasıdır. Araştırma nedensel karşılaştırma türünden tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, 356 özel ilköğretim okul öğretmeni, 97 özel ilköğretim okulu yöneticisi, 382 devlet ilköğretim okulu öğretmeni, 381 devlet ilköğretim okulu yöneticisi ve 277 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklem grubuna “Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği” uygulanmıştır. Okul türü ayrımı yapmaksızın öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin öğretmen performans yönetimi faktörlerinin ilköğretim okullarında performans ölçütleri olarak uygulanmasını kabul etme düzeylerinin, göreve, her görev grubu içinde kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ise şöyledir. Öğretmen performans yönetimi faktörlerinin performans ölçütleri olarak ilköğretim okullarında öğretmen, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri en yüksek düzeyde istemektedirler. İlköğretim okullarında performans ölçütleri olarak uygulanması en çok kabul edilen boyut öğretmenler tarafından “performans geliştirme” boyutu, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri tarafından ise “performans izleme” boyutudur. Öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin öğretmen performans yönetimi faktörlerinin performans ölçütleri olarak ilköğretim okullarında uygulanmasını kabul etme düzeyleri, göreve ve kendi görev grupları içerisinde kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Okul türüne göre ise, özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerininkabul düzeyi, devlet ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre daha yüksektir. Performans yönetimi faktörlerinin performans ölçütleri ilköğretim okullarında uygulanma düzeyine ilişkin devlet

ilköğretim okulu öğretmenleri yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin algıları, öğretmen-yönetici ve yönetici- ilköğretim müfettişleri grupları arasında, özel iköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin algıları, öğretmen-ilköğretim müfettişi ve yönetici-ilköğretim müfettişi grupları arasında farklılaşmaktadır. Her iki okul türü içinde, öğretmen ve yöneticilerin kendi görev grupları içerisinde kademlerine göre uygulanma düzeyine ilişkin algıları farklılık göstermez iken, ilköğretim müfettişlerinin kendi görev grupları içerisinde kademlerine göre algıları, devlet ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında farklılaşmaktadır. Her iki okul türündede 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinin, 1-15 yıl kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerine göre öğretmen performans yönetimi faktörlerinin performans ölçütleri olarak uygulanma düzeyine ilişkin algıları daha yüksektir. Öğretmen performans yönetimi faktörlerinin performans ölçütleri olarak ilköğretim okullarında uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları üzerinde ve görev okul türü değişkenleri etkilidir. Özel ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin uygulanma düzeyine ilişkin algıları, devlet ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine, göreve göre de tüm yöneticilerin uygulanma düzeyine ilişkin algıları, tüm öğretmenlere göre daha yüksektir.

Süzen (2007); “İnsan Kaynakları Yönetim Süreçleri Çerçevesinde Öğretmen Değerlendirmesinde Performans Değerlendirme: Özel Bir İlköğretim Okulundaki Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışmasında özel bir ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen değerlendirilmesinde performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlardan yarıyapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış ve veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- Araştırmada öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin, 2’si performans ve 11’i de performans değerlendirme tanımı biçiminde ortaya çıkmıştır. Performans tanımı yapan öğretmenlere göre, performans, *öğretmenin görevini iyi yapması* olarak tanımlamıştır.
- Öğretmenlerin biri dışında tümü öğretmen değerlendirmesinde performans değerlendirme sisteminden yararlanılmasını gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmen değerlendirmesinde performans değerlendirme sisteminin neden kullanılması gerektiğine ilişkin belirtilen görüşlerin 8’i *mesleki gelişim*, 4’ü *örgütsel amaçların*

gerçekleşme düzeyini belirleme, 2'si performansa dönük rehberlik, 2'si ödüllendirme, 1'i öğretmen eğitimini değerlendirme ve 1'i de eğitimin toplumsal işlevini geliştirme biçimindedir.

- Öğretmenlerin, kendi performansının değerlendirilmesinde performans değerlendirmeden yararlanılmasına ilişkin 11 öğretmen olumlu görüş belirtirken; 1'i bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir. Performans değerlendirmenin kendinin değerlendirmesinde neden kullanılması gerektiği yönünde belirtilen görüşlerin 6'sı *mesleki gelişim, 4'ü ödüllendirme, 2'si performansa dönük rehberlik, 2'si eğitim-öğretimin niteliğini geliştirme ve 1'i de nesnel değerlendirme* biçimindedir. Bu konuda 1 öğretmen *mesleki deneyimine güvendiği için* performans değerlendirme sisteminin kullanılması gerektiğini neden olarak belirtmiştir. Öğretmen değerlendirilmesinde performans değerlendirme sisteminin kullanılmasını istemediğini belirten 1 öğretmen ise, performans değerlendirme sisteminin kullanılmamasını isteme nedeni olarak bireysel kaygı düzeyinin yüksek olmasını göstermiştir.

- 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. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin, 9'u *velilerin, 7'si öğrencilerin, 6'sı diğer öğretmenlerin, 4'ü akademisyenlerin, 4'ü müfettişlerin ve 2'si de okulda çalışan diğer personelin* de öğretmen performansını değerlendirme sürecine katılması gerektiği biçimindedir. Ayrıca, bu konuda belirtilen 1'er görüş ise, *sivil toplum örgütleri, okul bölgesindeki halk, okul-aile birliği, mahalle muhtarı, diğer kamu görevlileri, Valilik ve Milli Eğitim Müdürlüğü* olarak ifade edilmiştir.

- Performans değerlendirme sürecinde yaşanabilecek sorunlara ilişkin bir öğretmen dışında tüm öğretmenler görüş bildirmiştir. Bu görüşlerin 5'i *değerlendirme süresinin az olması, 5'i yanlı değerlendirme yapılması, 3'ü iletişim sorununun yaşanması, 2'si sınav sonuçlarının öğretmen performansı ile ilişkilendirilmesi ve 2'si de performans değerlendirme sonuçlarının amaç dışı kullanılması* biçimindedir. Birer öğretmen ise, *olumsuz öğretmen tutumu, gereksiz rekabete neden olma ve değerlendirmeye az sayıda ilgilinin katılımı* konularını performans değerlendirme sürecinde yaşanabilecek sorunlar olarak ifade etmiştir.

2.4.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Epstein (1985) “Bir Yetkinlik Meselesi: Müdürlerin ve Ailelerin Öğretmen Değerlendirmesi” isimli araştırmasında öğretmen değerlendirmesine ailelerin potansiyel katkılarını araştırmıştır. Çalışma 77 ilköğretim okul öğretmenini içermektedir. Veriler müdürlerden ve ailelerden toplanmıştır. Çalışma sonuçları ailelerin ve müdürlerin öğretmenin farklı bileşenlerini vurguladığını göstermektedir. Örneğin; okul müdürleri öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından çok sınıf dışındaki ekstra görevlerini nasıl yaptıkları konusunda daha çok farkındalık sahibydiler, bunun sonucunda iyi öğretim gerçekleştirmekten ziyade öğretimle ilgili olmayan işleri gerçekleştirmek okul müdürlerinin verdiği notların daha yüksek olmasına neden olabilmekteydi. Buna karşılık veliler öğretmenlerin çocuklarına yardımcı olabilmek için gösterdikleri gayretler hakkında daha çok bilgi sahibydiler ve bu farkındalık velilerin öğretmenlere verdikleri notlar üzerinde daha çok etkili oluyordu.

Epstein’in bu araştırma sonucunda ortaya koyduğu bir diğer önemli noktada da öğretmenlerin kişiler arası ilişkileridir. Bu çalışmada, veli katılımının artmasının, öğretmenlerin öncülük edeceği veli iletişiminin artmasının ve daha iyi sınıf içi disiplinin öğretmenlere daha yüksek notlar sağlamıştır. Epstein, değerlendirme sürecine velilerin katılımının sağlanmasının “sadece müdürlerin yaptığı değerlendirmelere nazaran daha çok öğretmenin farklı becerileri ve öğretme yetenekleri nedeniyle iyi öğretmenler olarak değerlendirilmesine” yol açacağını öne sürmüştür.

Kuzey Carolina’da hayata geçirilmiş olan ve yıl içerisinde en az üç defa bir akran öğretmen veya okul müdürü tarafından sınıf içi gözlem yapılmasını da gerektiren “Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi”nin başlangıcından sonraki 3 yıllık süre boyunca elde edilen sonuçların başarısını değerlendirmek üzere “**Öğretmen Performans Değerlendirmesi üzerine Boylamsal Bir Çalışma**” isiminde bir araştırma yapan **Holdzkom (1989)**, sistem kapsamında hem değerlendirilen hem de değerlendirici olarak görev yapan eğitimcilerin gelişme kaydettikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma 15 okul bölgesinde görev yapan 6.257 öğretmenin tamamına ulaşılarak yapılmıştır. Veriler her değerlendirme yılının bitişinin ardından her okul bölgesinin koordinatörünün gözetimi ve sorumluluğunda toplanarak Personel İlişkileri Bölümü’ne gönderilmiştir.

Faucette, Ball ve Ostrander'in (1995), banliyö okul bölgesinde 75000 öğretmen için uygulanan öğretmen değerlendirme araştırmasında müşteri hizmetleri projesine öğretmenler kendi istekleri ile katılım konusunda cesaretlendirilmişlerdir. Üç yıl boyunca öğretmenler tarafından hazırlanan araştırma formu“ Aile Algısı Araştırması” olarak adlandırılmıştır. Katılımcı öğrencilerinin ailelerine formlar e-posta ile gönderilmiş, dışarıdan bir ajansa e-posta aracılığıyla katılımcı aileler tarafından geri gönderilmiştir. Bu gizli veri özetleri öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik olarak toplanmıştır.. Sonuçlar okul bölgesi tamamı ve katılımcılar için tutarlı bir şekilde olumluydu. Bölgedeki öğretmenlerin %70'inden fazlası en az bir kez ve bir çoğu üç yıl boyunca gönüllü oldu. Araştırmanın sürdüğü yıllar boyunca değerlendirme ortalamalarının ılımlı bir şekilde artması öğretmenlerin velilerden gelen geri bildirimleri sundukları hizmetleri iyileştirmekte kullandıklarını düşündürmektedir. En büyük etki iletişim alanında olmuştur. Öğretmenler ailelerden aldıkları geri bildirimlerle öğretimlerinde yaptıkları birincil değişikliklerle öğrencilerinin aileleriyle kurdukları iletişimlerin niteliğinde ve niceliğinde yükselme olduğunu belirtmişlerdir (akt. Stronge ve Ostrander, 2006, s: 135).

Down ve Chadbourne (1999), “Performans Yönetimini Anlamak: Resmi Yönü ve Öğretmenlerin Gerçeği” isimli araştırma yapmışlardır. Performans yönetiminin 1980 den bu yana Avustralya ve diğer batı ülkelerinde toplumsal iş gücünün biçimini değiştirmekte olan temel reformların sadece bir yönü olduğunu belirtmektedirler. Yönetim anlamında değerlendirildiğinde “performans yönetimi; devletin çalışanlarını bu bağlamda öğretmenlerini de daha etkili daha faydalı ve daha güvenilir bir şekilde çalıştırma çabasıdır” şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu çalışma farklı perspektiflerdeki çok sayıda performans yönetimini karşılaştırmak amacıyla yürütülmüştür. İlk olarak son yıllarda farklı ortamlarda yürütülmüş değerlendirme çalışmalarını ele alınmıştır. Bu çalışmalar performans yönetiminin ardındaki varsayımları ve yönetsel düşünce çerçevesinde onların etkinliğini doğal karşılamaktadır. İkinci olarak performans yönetimini politik ve sosyal bağlamlarda değerlendiren literatürü ve ortaya koyacağı ilişkileri incelenmiş ve sonuç olarak performansları değerlendirilen bir öğretmen grubu ve onların hikâyelerini, eğitimlerindeki resmi söylemi ve literatürde ortaya konmuş görüşleri belirten perspektifler ortaya çıkartılmıştır.

Down, Chadbourne ve Hogan (2000), “Öğretmenler performans yönetimini nasıl görürler?” adlı bu çalışma Batı Avustralya öğretmenlerinin zorunlu performans yönetiminin 2 yıllık boylamsal bir çalışma ile incelenmesidir. Çalışmaya göre, uygulamanın ilk yılında öğretmenler yeni uygulamaya şüphe güvensizlik ve endişe ile bakmışlardır. İkinci yıl devam eden şüphelere rağmen, öğretmenler uygulamada görev alabileceklerini otomasyon duygusu geliştirebileceklerini, işlerini kontrol edebileceklerini, yıllık tahmini döngülerle profesyonel gelişimlerini görmüşlerdir. Öğretmenlerin kayıt altına alınan deneyimlerine göre performans yönetiminden esinlenen görüşlerin otantik öğretmen gelişimi üzerinde fazla etkili olmamıştır. Profesyonel öğrenme komitelerindeki aktif öğretmen katılımıyla kat edilen gelişim daha fazla olmuştur. Öğretmenlerin raporlara yansımış olan deneyim ve tepkilerinden ortaya çıkan nihai bir sonuç ise, öğretmenlerin okul içi ve okullar arası güçlü ve şeffaf öğrenme topluluklarına aktif olarak katılımıyla kıyaslandığında, kaynağını yönetimden alan performans değerlendirme programlarının öğretmenlerin otantik öğrenmeleri üzerinde küçük etkileri olduğudur.

Wilkerson, Manatt, Rogers ve Maughan (2000)’nin yapmış oldukları “Öğretmen değerlendirmesinde 360 derece geridönütün öğretmenin kendi değerlendirmesi, müdürün değerlendirmesi ve öz-değerlendirme açısından geçerliliği” isimli çalışmada K12 öğrencilerinin okuma, dil yeteneği ve matematik alanında göstermiş oldukları başarı ile öğretmen performansının müdür, öğrenci ve kendi özdeğerlendirmelerinin 360 derece geridönüt yaklaşımı ile değerlendirmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 988 öğrenci, 35 öğretmen ve 4 müdürün sonuçları öğretmenlere ilişkin öğrenci puanlarının testlerdeki öğrenci başarısını ortaya koyan en iyi gösterge olduğunu ortaya koymuştur.

Shammary ve Yawky (2005) “Kuveyt’teki Devlet Okulları için Sınıf Öğretmenlerini Performansa Dayalı Değerlendirme Formu: Bir Çerçeve” adında bir makale yayınlamışlardır. Bu araştırma öğretmenlerin sınıf içi performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme boyutları ve kriterlerine odaklanan niteliksel bir araştırmadır. Bu amaçla öğretmenlerin sınıf içi performanslarını değerlendirmek üzere bir araç geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bu niteliksel çalışma, Kuveyt Devlet Okullarında kullanılan Performansa Dayalı Değerlendirme Formu... /439’un değerlendirilmesinde kullanılmaya oldukça uygun bulguların elde edilmesini sağlamıştır. İlk olarak bu bulgular arasında iki ana sonuç elde edilmiştir: katılımcılarla

kriterler hakkındaki görüşlerin paylaşılması ve kriterler üzerinde düzeltmelerin yapılması. İkinci olarak, elde edilen bulgular bu çalışmada yararlanılan diğer araştırmalarla bazı benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Yararlanılan diğer araştırmalardan elde edilen destekleyici verilere dayanılarak iki bölüm halindeki söz konusu bulgular ilerleyen paragraflarda açıklanmıştır. Bu çalışmanın araştırmacıları, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlerin sınıf içi performanslarının değerlendirilmesine yönelik bu değerlendirme formunda kullanılan boyut ve kriterler hakkında aynı görüşte olduklarını belirlemişlerdir. Özellikle, ilk boyut (ders hazırlama ve planlama) hakkında katılımcılar hiçbir yorum yapmamışlardır. Katılımcıların tamamı bu boyut altındaki kriterleri kabul etmişlerdir. Revize edilmesinde ortak görüş sağlanan en önemli değişiklik, ilk sırada yer alacak boyutun “ders hazırlama ve planlama” yerine “öğretme yöntemleri” olacak şekilde sıralamalarının yer değiştirilmesi yönünde olmuştur. Araştırmacılar ve katılımcılar yapılan bu değişikliğin Kuveyt Eğitim Bakanlığı içerisindeki tutarlılığı artıracak düşüncesine ulaşmışlardır. Öte yandan, diğer araştırmaların sonuçlarıyla farklılıklar da bulunmaktadır. Kyriadikes ve arkadaşlarının yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler dönem başından başlayarak dönem sonuna kadar giden toplamaştırıcı veya uzun dönemli ve aylık özet verileri içeren değerlendirmeleri desteklememektedirler. Ayrıca, yine aynı öğretmenler günlük veya haftalık geliştirici veya kısa dönemli değerlendirmeleri de önemli görmemektedirler. Ancak bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler hem toplamaştırıcı hem de geliştirici değerlendirmeleri desteklemektedirler. Öğretmenler her iki değerlendirme türünün de daha iyi öğretebilmeye ve öğrencilerin öğrenmelerine destek olmaya yardımcı olmasındaki önemi anlamış gibi görünmüşlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, Personel Departmanının Öğretmenler bölümü tarafından gerçekleştirilmiş olan Çinli öğretmenlerin kısa ve uzun dönemli değerlendirmelerin eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi için mevcut olması gerektiğini belirttikleri çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Genel olarak bakıldığında, bu çalışmanın başlangıcından başlayıp doğrulanmasına ve nihai sonuçlarına kadar uzanan süreçteki sonuçlar, Sınıf Öğretmenlerinin Performans Bazlı Değerlendirme Formu'nun (CTPBEF) geliştirilmesi ve iyileştirilmesini ortaya koymuş ve bu faaliyet için verilen gerçek desteği göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar kendi öğreticilikleri ve öğrencilerinin öğrenmelerine yönelik böylesine bir eğitimsel girişimin parçası olmayı memnuniyetle karşılamışlardır.

Pimpa (2005)'nin “Tayland'daki Öğretmen Performansını Değerlendirmesi” isimli araştırması Thai Eğitim Bakanlığının ulusal öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin problemleri değerlendirme üzerine odaklanmıştır. Örneklem grubu 10'ar kişilik iki ayrı gruptan oluşmaktadır. Bir grup öğretmenlerden diğer grup ise paydaşlardan oluşmaktadır. Performans değerlendirme süreci 3 ana noktada odaklanmıştır:

Performans değerlendirme süreci deneyimleri

Değerlendirme sistemi problemleri

Bazı iyileştirmeler üzerine görüşler

Sonuçlar şu anki öğretmen değerlendirme sistemindeki problemlerin öğretmen değerlendirme sürecinin yanlış yönetilmesinden, değerlendiricilerden ve başvuranlardan kaynaklandığını göstermektedir. Bir çok öğretmen mevcut sistemden rahatsızlık duyduğunu, yargılandıklarını düşündüklerini söylemişleridir. Araştırmacı performans değerlendirmede olması gereken anahtar kriterleri sıralamalarını istediğinde aşağıda yer alan sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Kişisel ve profesyonel özellikler

- Öğretmeye ve öğrenmeye karşı gerçek ilgi gösterme yeteneği
- Kişisel görünümüyle gurur duyma
- Okul sistemin kabul edilen prosedürlerine ve politikalarına uyma yeteneği
- Sınıf içinde ve dışındaki davranışlarının sorumluluğunu kabul etme
- Okul personeli ve velilerle işbirlikçi yaklaşım içine girme
- Katılımda dakiklik ve düzenlilik
- Çocuklara ilişkin gerçek rapor düzenleme yeteneği
- Öğretme Yetenekleri
- Müfredatla ilgili derin bir bilgi tabanı
- Hırslı eğitimsel hedefler
- Kısa zamanlı ve uzun zamalı hedefleri ayırabilme yeteneği
- Kavramsallaştırma, problem çözme, düşünme becerilerini yüksektebilme yeteneği
- Çok yönlü ve kompleks ders planları geliştirebilme yeteneği
- Geniş değerlendirme prosedürleri geliştirebilme yeteneği

- Öğretme tarzında karmaşıklık ve çeşitlilik
- Öğrenme hedeflerini karşılamak için çevreyi değiştirme yeteneği

Organizasyon ve İletişim Yetenekleri

- Planlama yeteneği
- Değerlendirme yeteneği
- Atama yapımında beceri
- İyi iş çalışma alışkanlığı geliştirmede yetenek
- Sözel ve yazma iletişiminde yetenek
- Soru sorma becerisi

Guthrie (2005) yılında “ Eğitim Mesleğinin Performans Gelişimi Yasası: Amerikan Okulları için Daha Nitelikli ve Motive olmuş Öğretmen ve Yöneticiler Oluşturmanın Prospektüsü” isimli araştırmasında Performans Değerlendirme Sisteminin üstesinden gelmek zorunda olduğu ve kendisini geliştirme çabasını da içeren dört ana yönü belirtmiştir. Bunlar “adil ölçme yöntemi”, “etkili teşvikler”, “öğretmen adayı eğitim değerlendirmeleri” ve “Okul yönetimi için doğru araçlar”dır. Yapmış olduğu çalışmada ortaya koyduğu “adil ölçme yöntemi” ile ilgili “Adil ölçme yöntemi; öğretmenin performansını bağımsız olarak sadece öğrencinin başarısında bağlamak mümkün değildir çünkü öğrenci sadece öğretmenin kontrolü altında değildir. Bir öğrencinin önceki başarı seviyesine öğretmenin çabalarıyla ne kadar katkı sağlandığının hesaplanması yoluyla bir öğretmenin performansı ölçülebilir. Bu çalışmaya öğrencinin performansının bir zaman aralığındaki değişiminin katma değer yaklaşımıyla ölçülmesi adı verilmektedir. Katma değer stratejileri ve çocuğun okul dışına ait karakteristiklerini sabit bir değişken olarak tutmaya yarayan istatistiksel teknikler, henüz başlangıç aşamasındadır ve araştırma ve geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. “Etkili teşvikler” alt başlığı performans değerlendirmenin maddi teşviklerle ilişkilendirilmesi ile ilgilidir. “Öğretmen adayı değerlendirmesi”ne ilişkin görüşlerinde ise; öğretmen adaylarının temel bilgileri ve iletişim yetenekleri, okuma ve matematik alanında eğitimsel yetenekler, öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak eğitimi tasarlamak, sınıf yönetimini bilmek ve uygulayabilmek, testleri yorumlama ve oluşturabilmede teknik yeteneğe sahip olmak, ailelerle etkili şekilde iletişim kurabilme becerisi gibi sahip olması gereken özellikler üzerinde durmuştur. “Okul yönetimi için

performans ölçümüne yönelik doğru araçlar” başlığı altında öğretmenlerin performansının doğrudan öğrencilerin başarılarıyla ölçülmesinin yanlış olacağı çünkü bu başarıda öğrencinin sosyal ve ekonomik koşullarının da etkili olduğu vurgulanmakta; esasen öğretmenin öğrencinin başarısına ne kadar katkıda bulunduğunu ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik bir sistemin geliştirilebilmesi için araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin yapılması önerilmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda Guthrie bu konuda araştırmalar yapılmasını sağlayacak yasa teklifi hazırlamıştır.

Ovando ve Ramirez (2007) yapmış oldukları, “Öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede öğretmenin performans değerlendirme sisteminde yöneticilerin eğitimci liderlikleri” isimli araştırmalarında amaç, belirlenmiş olan başarılı okullarda kapsamlı öğretmen değerlendirme sisteminde müdürlerin eğitimci liderlik rollerinin belirlenmesidir. Çalışmada birçok örnek çalışması yaklaşımı izlenmiştir. Katılımcılar aynı okul bölgesinden altı okul yöneticisidir. Katılımcılar üç farklı okul seviyesini (ilköğretim-ortaokul-lise) temsil etmekte olan üç okul müdürü, üç okul müdür yardımcısıdır. Ana veri kaynakları görüşmeler, gözlemler ve raporlamalardır. Ortaya çıkan temaları farkedebilmek için veriler tümevarımsal yolla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları müdürlerin eğitimsel liderlik rollerinin açık beklentiler oluşturma, yakından ayrıntılı gözlem yaparak eğitimi izleme ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişimsel fırsatlar üretmeyi içeren üç seviyeyi ortaya çıkartmıştır. Araştırma sonuçları ayrıca müdürlerin öğretmen performans değerlendirme sistemi uygulamalarının eğitimi geliştirme ve öğrenci başarısını arttırmada temel olduğunu öne sürdüklerini göstermektedir.

Yariv (2009) yapmış olduğu “Öğretmen performans değerlemesi ve bunun okul müdürü ve öğretmenlerin birbirlerine karşı olan duyguları üzerindeki etkisi” isimli araştırmasında hiyerarşik bir oraganizasyon olan okul ortamında, amirler ile onların ortalamının üstü ve altında performans gösteren çalışanları arasındaki karşılıklı duyguları araştırmaktadır. Kuzey İsrail'deki ilkokullar arasından 40'ı rastgele seçilmiş ve anket yöntemi kullanılarak bu okulların müdürlerinden ve her bir müdüre bağlı çalışan 2'şer adet ortalama üstü ve 2'şer adet ortalama altı öğretmenden 2'şer adet soru listesinin doldurulması istenmiştir. Bu soru listelerinden biri öğretmenlerin

performanslarına ilişkin algıya (kendilerinin ve müdürün), diğeri ise karşı tarafa (müdür/öğretmene) olan duygulara yöneliktir. Ortalama üstü öğretmenlerin, amirleri tarafından ortalama altı öğretmenlere nazaran, beklendiği gibi, daha olumlu bir şekilde değerlendirildikleri ortaya çıkmıştır. Müdürler ortalama üstü öğretmenlere yönelik olarak çok olumlu duyguları dile getirmişlerdir. Bu oldukça değerli çalışanlar müdürleri ile karşılıklı olarak olumlu duyguları ve benzer performans değerlemelerini paylaşmışlardır. Ortalama altı öğretmenler ise, müdürlerinin değerlemelerinin tersine, kendi performanslarını çok iyi olarak değerlendirmişlerdir. Bu öğretmenlerin genel olarak olumlu olan duygularına karşın müdürlerin karışık duygular hissetmekte oldukları görülmüştür. Müdürlerin hislerindeki düşük duygusal ton onların bu öğretmenlerle ilişkilerini bozabilecek herhangi bir aksiyon almak konusundaki tereddütlerini yansıtmaktadır. Tartışma, müdürlerin doğrudan yapmaması nedeniyle öğretmene ulaşmayan geri bildirimler, bunun sonucu olarak kendine birşey söylenmediği için (hataya düşerek) her şeyin iyi gittiğine inanan ve bu nedenle kendine olan güvenini ve kötü performansını devam ettiren öğretmen şeklindeki kısır döngünün teorik çerçevesini ortaya koymaktadır.

Atamtürk ve arkadaşları (2011) “Devlet Okullarının Performans Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi: KKTC Örneği” isimli araştırması Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet okullarının performans yönetimi açısından değerlendirilmesini temel almaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin ve sorumlu müdürlerinin performans yönetimine ilişkin algılarının değerlendirilmesini ele alarak KKTC devlet okullarının performans yönetimi ile kaliteyi yakalamasının değerlendirilmesini hedef almasıyla özgün bir niteliğe sahiptir. Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımına bağlı anket ile nicel veriler elde edilmiş, ANOVA analizi uygulanmıştır. Performans yönetimi boyutlarının kıdeme göre anlamlı farklılığı araştırmada dikkate alınmıştır. Çalışma grubunu, 11 devlet ortaokulunda görev yapan 16 sorumlu müdür ve 237 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda KKTC ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmen ve müdürlerin performans yönetimine ilişkin farkındalığı yaratılarak, kıdem ve performans yönetiminin boyutları olan performans hedeflerinin planlanması, raporlama işlemine ilişkin görüşler, performans değerlendirme, ödül ve ceza, bireysel performans ve örgüt kültürü ilişkisi arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Buregaya (2011) yılında yapmış olduğu “Orta Öğretim Öğretmenlerinin İş Performanslarına Yöneticilerin Genel Ve Yönetimsel olarak Gözetimin Etkisi” isimli araştırmasında orta öğretim öğretmenlerinin iş performanslarına yöneticilerin supervizörlük (gözetim) uygulamalarının etkileri incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacının kendi hazırladığı soru listesi ve yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş performansları ile yöneticilerin gözetim uygulamaları arasındaki ilişkiyi ölçme yöntemi olarak pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki; özellikle özel okul yöneticileri yönetimsel anlamda öğretmenlere gözetim yapmamaktadırlar ancak informal olarak sınıf ziyaretlerinde bulunmaktadır. Formal ve yönlendirici bir gözetim yerine informal ve genel bir gözetim yapmaktadırlar. Araştırma bulguları okul yönetiminin gözetim uygulamaları ile öğretmen iş performansı arasında orta seviyede pozitif bir korelasyon bulunduğu yönündedir. Öte yandan, özel okul yöneticileri, öğretmenlerin gözetimi ile ilgili olarak devlet okulu yöneticilerine nazaran daha büyük güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Chicago’da mevcut değerlendirme sistemlerinin öğretmenlere kendilerini geliştirmelerine imkan sağlayacak anlamlı geribildirimler üretememesi ve iyi öğretmen ile kötü öğretmeni birbirinden ayırmedemesi nedeniyle 2008 yılında bir pilot çalışma başlatılmıştır. Bu çalışma öğretmenlere somut delillere dayalı olarak zayıf ve güçlü yönlerini bildirmek, amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma okul müdürlerinin ve öğretmenlerin eğitilmesi ve onlara destek sunulmasını, okul müdürlerinin yılda en az iki defa sınıf içi gözlem yapmasını ve okul müdürleri ile öğretmenlerin performansın tartışıldığı bir konferansta biraraya gelmesini içermektedir (Sartain, Stoelinga, & Brown, 2011). “Chicago’daki öğretmen değerlendirmesinin gözden geçirilmesi” konulu araştırma bu pilot çalışmanın sonuçlarını incelemektedir. Sonuç olarak 2008’den itibaren pilot çalışma olarak kullanılan yukarıda belirtilen sınıf içi gözlem yönteminin hem geçerli (sınıf içi gözlem notu yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin sınav sonuçları da genel olarak yüksek olmaktadır) hem de güvenilir (hem müdürler hem de bu konuda eğitilmiş gözlemciler aynı öğretmenler için genel olarak benzer değerlendirmeler yapmaktadır) sonuçlar ürettiği anlaşılmıştır.

BÖLÜM III YÖNTEM

Bu çalışmada Okul Öncesi Öğretmenlerinin performansı 360 derece geri bildirim yöntemiyle ölçülmüştür. Bu amaçla okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler geri bildirim yapacak taraflar olarak belirlenmiştir. Geri bildirimlerin temin edilmesinde kullanılacak ölçme araçları geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçme araçları kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin performanslarının çeşitli demografik faktörler açısından farklılıkları tespit edilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının toplanması ve dağıtılması ile veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

“İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” Karasar (1998, s. 81). Bu araştırmanın konusu okul öncesi öğretmenlerinin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek olduğu için araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Evren, Çalışma Grubu ve Örneklem

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşaması olan ölçeklerin geliştirilmesi aşamasına ve araştırmanın ikinci aşaması olan öğretmenlerin performans puanlarının demografik özellikleri ile ilişkilendirilmesi aşamasına ilişkin evren ve örneklem bilgilerine aşağıda yer verilmektedir.

3.2.1 Ölçeklerin Geliştirilmesine İlişkin Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci aşaması olan öğretmen performanslarını değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesi aşamasında evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul

İli'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet ilköğretim okullarının anasınıflarında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci aşaması olan ölçeklerin geliştirilmesi kısmında araştırmanın çalışma grubunun 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak devlet ilköğretim okullarının anasınıflarında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi eğitim öğretmenlerine ilişkin formları değerlendiren yöneticiler, veliler ve 4,5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya 281 öğretmeni değerlendirmek üzere 51 yönetici, 71 öğretmeni değerlendirmek üzere 893 anne-baba, ve 34 öğretmeni değerlendirmek üzere 256 çocuk katılmıştır.

Çalışma öncesinde uzmanlardan formlara ilişkin görüşler alındıktan sonra, araştırmaya girecek ilçeleri, İstanbul merkez ilçeleri arasından basit tesadüfi örneklem seçimi yöntemi ile belirlenmiştir. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004, s.141). Basit tesadüfi örneklem seçimi yöntemiyle belirlenen Kadıköy, Ataşehir, Maltepe, Ümraniye, Bakırköy, Şişli ve Beşiktaş ilçelerinde yer alan okullar Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesindeki okullar listesinden elde edilmiştir. Ardından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yukarıda adı geçen ilçelerde yer alan okullarda uygulama yapmak üzere izin alınmıştır. İzin örneği, Ek:1'de sunulmuştur.

Araştırmanın bu kısmı için çalışmaya Kadıköy, Ataşehir, Maltepe, Ümraniye, Bakırköy, Şişli, Beşiktaş ilçelerinin her birinden (en az) dört ilköğretim okulu, 1 bağımsız devlet anaokulu ve iki özel anaokulu katılmıştır.

Okullar basit tesadüfi örneklem seçimi yöntemi ile belirlenmiş ve bu okullardan çalışmanın yapılmasını kabul eden 25 devlet ilköğretim okulu anasınıfı, 10 bağımsız devlet anaokulu ve 16 özel anaokulu çalışmaya katılmıştır.

3.2.2 Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Evren

Araştırmanın ikinci aşaması olan öğretmen performanslarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi aşamasında evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılında

İstanbul İli'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet ilköğretim okullarının anasınıflarında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.2.3 Öğretmen Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Örneklem

Araştırmanın ikinci aşaması olan öğretmen performanslarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi aşamasında örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet ilköğretim okullarının anasınıflarında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında görev yapmakta olan 142 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bölümüne 142 öğretmen için değerlendirme yapmak üzere 36 yönetici, 1.937 anne-baba ve 4,5-6 yaş grubundan 1.231 çocuk katılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasına ilişkin örneklemin seçiminde ise aşağıdaki aşamalar sırasıyla izlenmiştir:

- Öncelikle İstanbul ilinde bulunan merkez ilçelerden araştırmanın yapılması planlanan örneklem basit tesadüfi örneklem seçimi yöntemi ile belirlenmiştir (Kadıköy, Ataşehir, Maltepe, Ümraniye, Bakırköy, Şişli, Beşiktaş ilçeleri).
- İstanbul İli'nin yukarıda belirlenen ilçelerinden basit tesadüfi örneklem seçimi yöntemi ile belirlenmiş devlet ilköğretim okulları anasınıflarından, devlete bağlı çalışan bağımsız devlet anaokullarından ve özel anaokullarından birlikte çalışmayı kabul edenler öğretmen örneklemelerinin oluşturulmasında esas alınmıştır.
- Rastgele seçilen okullardaki 4,5-6 yaş grubu öğrencilerin öğretmenleri arasından araştırmaya katılmak isteyenlerin tamamı örnekleme dahil edilmiştir. Örneklenecek öğretmenlerin sayısının belirlenmesinde aşağıdaki yöntem izlenmiştir:

Örneklem sayısının belirlenmesinde esas olarak her bir demografik değişkenle açıklanan özellikleri taşıyan öğretmen sayısının, devlet ilköğretim okulunun anasınıfında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında çalışan öğretmen kategorilerinde mümkün olduğunca 30 sayısına yakın olması için çalışma başlatılmıştır. Bu durumda diğer değişkenler de göz önünde bulundurularak sayı arttırılmaya çalışılmıştır ancak özel anaokullarının çeşitli gerekçeler öne sürerek çalışmayı kabul

etmemesi nedeniyle özel anaokullarında çalışan öğretmen sayısı hedeflenenden daha az gerçekleşmiştir.

Çalışmamızın bu aşamasında İstanbul'un Kadıköy, Ataşehir, Maltepe, Ümraniye, Bakırköy, Şişli, Beşiktaş ilçelerinde görev yapan 1.619 anaokulu öğretmeninden rastgele seçim yapılarak belirlenmiş olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler örnekleme girmiştir. Örnekleme katılan öğretmenlerin performans puanları hesaplanarak performanslarının demografik özelliklerine göre değişimi incelenmiştir.

Örneklem Büyüklüğünün Tesbiti

Bu amaçla öncelikle seçilmesi gereken örneklem büyüklüğünün tespit edilmesi gerekmektedir. Aşağıda popülasyon standart sapmasının önceden bilindiği durumlarda kullanılan, örneklem büyüklüğünü tespiti yönelik formül yer almaktadır (Triola, 2006, s. 343)

$$n = \left[\frac{Z_{\alpha/2} \sigma}{E} \right]^2$$

n: Örneklem büyüklüğü

α : 1 – Güven seviyesi (Güven seviyesinin %95 seçilmesi durumunda $\alpha = 1-0,95 = 0,05$)

$z_{\alpha/2}$: Standart normal dağılımın $(1 - \alpha/2)$ güven seviyesine karşılık gelen değeri

σ : Popülasyonun (Söz konusu ilçelerdeki tüm öğretmenlerin performans puanları) standart sapması

E: Arzu edilen hata payı (Oluşturulacak güven aralığının ne kadar geniş (az hassas) veya dar (çok hassas) olacağını belirleyen parametre)

Bu formülde dikkat çeken bir nokta, örneklem büyüklüğünün popülasyonun büyüklüğüyle ilgisi olmadığıdır. Örneklem büyüklüğü sadece seçilen güven seviyesi ve popülasyonun standart sapmasıyla (doğru orantılı olarak) ve arzu edilen hata payı ile (ters orantılı olarak) ilişkilidir.

Yukarıda yer alan formülün kullanılabilmesi için popülasyonun standart sapmasının önceden bilinmesi gereklidir. Ancak, popülasyonun tamamına ulaşılmasını gerektiren böyle bir gerekliliğin yerine getirilmesi gerçekte mümkün değildir ve böylesi bir araştırmada popülasyonun standart sapması genellikle önceden bilinemez durumdadır.

Bu nedenle formülde kullanılacak olan popülasyon standart sapması yerine kullanılabilir değerler aşağıdaki üç şekilde belirlenebilir (Triola, 2006, s. 344)

1. Popülasyonun standart sapmasının kestirimi için popülasyondaki en yüksek değer ve en düşük değer farkı alınarak 4'e bölünür. Elde edilen sonuç %95 güvenilirlikte popülasyonun gerçek standart sapmasına eşit veya büyük olacaktır (Triola, 2006, s. 344).
2. Asıl örnekleme başlamadan önce küçük boyutlu bir pilot örneklem seçilir. Bu örneklemin standart sapması formülde popülasyon standart sapması değerinin yerine konular. Buna göre belirlenen örneklem büyüklüğü ile örnekleme başlanır. Elde edilen yeni değerlerle örneklem standart sapması geliştirilir ve örneklem büyüklüğü hesaplaması rafine hale getirilir.
3. Daha önce bu konuda yapılmış çalışmalardan elde edilen bilgiler kullanılarak popülasyon standart sapması için tahminde bulunulur.

Çalışmamızda yukarıdaki seçeneklerden ikincisi uygulanabilir bulunarak tercih edilmiş ve 40 adetlik kılavuz örneklem seçilmiştir.

Bunun sonucunda bu çalışmada örneklem sayısını belirlemek üzere kullanılacak formül aşağıdaki gibi olmuştur.

$$n = \left[\frac{Z_{\alpha/2} S}{E} \right]^2$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplamasında kullanılacak istatistiksel güven seviyesi %95 olarak belirlenmiştir. Bu durumda $\alpha/2$ değeri %2,5 olmuş ve karşılık gelen kritik z değeri ise 1,96 olarak gerçekleşmiştir.

Yapacağımız kestirimde ulaşmayı arzu ettiğimiz azami hata payı E için ise 2 seçilmiştir. Diğer bir deyişle seçeceğimiz örneklemin ortalaması, belirlenen güven seviyesinde, gerçek popülasyon ortalamasının en çok 2 puan ötesinde olacaktır.

$$n = \left[\frac{1,96 * 6,57}{2} \right]^2$$

Formül sonucunda 42 öğretmen değerlendirmesi bu çalışmadaki öğretmenlerin toplam performanslarını belirlemede yeterli gibi görülmektedir. Ancak çalışmanın amaçlarında alt değerlendirme performans puanlarına göre değişkenler bazında farklılık tespit

edileceğinden, mümkün olabilecek en çok sayıda öğretmene ulaşmaya karar verilmiş ve ancak 142 öğretmene ulaşılabilmiştir. Performans puanları yöneticiden, veliden ve çocuktan alınan değerlendirmeler kullanılarak belirlenmiştir.

Öğretmen sayısı belirlendikten sonra öğretmenin sınıfındaki öğrencilerden alınacak geribildirimlerin sayısı belirlenir. Her sınıfta yapılan öğretmen değerlendirmesinde sınıfta yer alan tüm çocuklarla çalışmak zaman ve bütçe kısıtı açılardan uygun olamayacağı için sınıf sayısına uygun olarak çocuk sayısı belirlenmesi yöntemi benimsenmiştir. Bu sayı sınıfın en az üçte biri ile çalışılacak şekilde programlanmıştır.

Sınıftan çocuk seçiminde kullanılan tablo ise aşağıdaki gibidir;

Sınıftaki Öğrenci Sayısı	Örnekleme Girecek Öğrenci Sayısı
5-9 öğrencilik sınıf	5 öğrenci
10-13 öğrencilik sınıf	6 öğrenci
14-18 öğrencilik sınıf	7 öğrenci
19-30 öğrencilik sınıf	10 öğrenci

Her sınıfta çalışılacak öğrenci sayıları belirlendikten sonra sıra sınıf içindeki öğrencilerin seçimine gelmiştir. Her okulun 4,5-6 yaş grubu öğrencilerinden sistematik örnekleme yöntemi kullanılarak çocuklar belirlenmiştir. Sistematik örnekleme genellikle basit tesadüfi örnekleme ihtiyacı duyulduğunda başvurulur. Bu yöntemde örnekleme alınacak elemanların sayısı önceden belirlenir. Buna göre, örnekleme eleman sayısının evrendeki eleman sayısına oranı (k) hesaplanır. Daha sonra evrendeki elemanlar sıraya dizilir ve bu orana göre sıra numarası verilir. Verilen sıra numarasına göre başlangıçtan itibaren her $1/k$ ' ninci eleman örnekleme alınır (Baykul, 1996, s.258).

Örneğin, 1000 birimden oluşan bir evrenden 100 birimlik bir örneklem oluşturulmak isteniyorsa evren sayısı örnek sayısına bölünerek ($1000/100$) $k= 10$ sabit değeri bulunur. Daha sonra tamamen tesadüfi olarak 1 ile 10 arasında birinci örnek için bir rakam belirlenir. Ardından bu rakama 10 eklenerek ikinci örnek ve son bulunan rakama da yine 10 eklenerek üçüncü örnek bulunur. İşlem bu şekilde son örneği seçene kadar

devam eder. İlk belirlenen rakamı 3 kabul edersek 3-13- 23- 33- 43- 53 ve nihayet 993 numaralı birimler örnek olarak seçilirler (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.40).

Öğretmen değerlendirmesinde diğer bir başvurulacak kaynak velilerdir. Araştırmada velilerin değerlendirme formlarının dağıtımında belli bir rakam belirlenmemiştir. Her öğretmenin tüm velilerine formlar dağıtılmış, gelen form kadarıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Veli görüşlerine ilişkin gelen form sayısı kalabalık sınıflarda 10'dan az değildir.

- Örnekleme seçilirken diğer bir belirleyici; her bir öğretmen için hem yöneticisinin, hem velisinin hem de öğrencisinin tüm formlarının eksiksiz olması gerekliliğidir.

Bu şartları sağlayan 24 devlet ilköğretim okulu, 9 bağımsız devlet anaokul, 12 özel anaokulu çalışmaya katılmıştır.

Çalışmada değerlendirilen öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tablolar Ek:2'de sunulmuştur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu” (ÖPDÖYF), “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu” (ÖPDÖVF) ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu” (ÖPDÖÇF) ile bu araçların nasıl kullanıldığına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Örnekleme alınan öğretmenlerin kişisel özelliklerini (yaş, mezun olunan okul türü, öğretmenlikteki hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalıştıkları sınıfın mevcudu) saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2 Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu

Yöneticilerin öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmek üzere “Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Ölçek hazırlanırken aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır;

Öncelikle literatür araştırılmış performans değerlendirme ölçümüne ve performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi edinilmiştir.

Daha sonra eğitim kurumları dışındaki kurumlarda performans değerlendirme nasıl yapıldığına ilişkin bilgi toplanmış ve çeşitli kuruluşların performans değerlendirme formları incelenmiştir.

Ardından eğitim kurumlarında bu değerlendirme nasıl yapıldığına ilişkin formlar incelenmiştir. Türkiye dışında yer alan iki üniversitenin performans değerlendirme formları (University of California at Santa Barbara, 1997; Government of the NorthWest Territories Municipal and Community Affairs, 2009) bu ölçeğin hazırlanması sürecinde etkili olmuştur.

Tüm bunlarla birlikte alanda informal bir şekilde öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirme yöntemine ve formlarına bakış açıları incelenmiş, formlar hazırlanırken bu çalışmalardan faydalanılmıştır. Veri toplama aracını oluşturabilmek için öncelikle okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri 18 sorudan oluşan “Yöneticilerin ve Çalışanların (Öğretmenlerin) Performans Değerlendirme Hakkındaki Yorumlarına İlişkin Soru Listesi” (Ek:3) ile alınmıştır. Elde edilen görüşler ve literatür bilgilerine dayanarak araştırmacı tarafından öğretmenlerin performanslarını ölçmeye yönelik 10 maddelik ancak her bir maddeye ilişkin farklı birkaç ifadenin yer aldığı form (Ek:4) hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin detaylı bilgiye “Bulgular” bölümünde yer verilmiştir.

Formlar hazırlanırken okul öncesi eğitim alanındaki öğretmen yeterlilikleri ile veli beklentileri, işletme alanındaki performans değerlendirme formlarının geliştirilmesine ilişkin literatür bilgileri, alanda kullanılan ölçekler, konuyla ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri temel alınmıştır.

ÖPDÖYF'nin Genel Özellikleri;

- Gelişimsel hedeflere ne derece ulaşıldığı ile ilgili sonuçlara formda yer verilmemiştir. Bunun nedeni hedeflerin zaten çocuğun gelişimine yönelik hazırlanıyor olmasıdır. Çocuk bu hedefe kendiliğinden ya da ailesinin desteği ile ulaşabilir. Buradaki amaç bu gelişim sürecinde çocuğa yeterli desteğin

sağlanmasıdır. Dolayısıyla bu sürecin değerlendirilmesi daha doğrudur. Bu noktada okul öncesi Eğitimin amaçlarından faydalanılmıştır. Bu kısım literatür bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

- Bu formda iş ahlakı ve genel ahlaki değerlere yer verilmemiştir. Nedeni ise iş ahlakının ve genel ahlaki değerlerin zaten olması gereken kriterler olması gerekliliğine inanılmasıdır.
- Bu formda kişi değil yapılan iş değerlendirilmektedir. Kişisel özellikler yerine bu özellikler kullanılarak elde edilen sonuçlar üzerinde durulmaktadır. Süreç içindeki sonuçları ve davranışları değerlendirmek üzere hazırlanmıştır.
- Performans değerlendirme formu içerisinde yer alan standartlar hem ast, hem de amiri için yararlı olacak iki tür bilgi içerir. “Neyin yapılması gerekmektedir?” ve “Nasıl yapılması gerekmektedir?”.

Yukarıda yer alan şartları sağlayan ölçek 10 sorudan oluşmaktadır. Her bir soru için 4 farklı öğretmen profili belirlenmiştir. Her bir profil çeşitli açıklamalarla değerlendirilmektedir. Yöneticilerden öğretmenlerinin bulunduğunu düşündükleri profili açıklamaları değerlendirerek belirlemeleri istenmektedir. Uzman görüşlerinde çıkartılması uygun görülen herhangi bir madde olmadığı sonucuna varılmıştır ancak profil bölümünde değiştirilmesi gereken maddeler olduğu düşünülmüştür. Alınan uzman görüşleri sonucunda sorulara ilişkin profiller araştırmacı tarafından tekrar düzenlenmiştir. Bu, araştırmanın yapı geçerliliğini oluşturmaktadır. Yapılan diğer geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin tek bir boyuttan oluştuğu ve iç tutarlılığının 0,94 olduğu görülmüştür. Geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili ayrıntılı bilgi “bulgular” bölümünde verilecektir.

3.3.3 Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Veli Formu

Velilerin öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmek üzere “Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Veli Formu (ÖPDÖVF)” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Ölçek hazırlanırken aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır;

Öncelikle literatür araştırılmış veli beklentileri, öğretmen-veli iletişimine ilişkin literatür bilgisi değerlendirilmiştir.

ÖPDÖVF'nun Genel Özellikleri;

- ÖPDÖVF'nin velinin öğretmeni değerlendirebileceği somut verilerden oluşturulmasına dikkat edilmiştir.
- Formda daha ziyade davranışa yönelik sorular bulunmaktadır.
- Formdaki soruların daha çok veli-öğretmen ya da öğretmen-çocuk ilişkisini araştıran türden olmasına dikkat edilmiştir. Veli sınıf içinde yaşananları dolaylı bir şekilde bilecektir. Ancak bu formda yer verilen soruların daha ziyade doğrudan olan ilişkiyi yansıtır nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.

Yukarıda yer alan şartları sağlayan ölçek 91 maddeden oluşan bir madde havuzu olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçülmek istenilen özellik ile ölçek maddeleri arasındaki bağıntı, ölçme aracının geçerliliğine ilişkindir. Ölçek maddesinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama (kapsam geçerliliği) ya da maddenin ilgili yapıyı yorma (yapı geçerliliği) gücünün belirlemek amacıyla önsel çalışmalara ihtiyaç vardır (McGartland, R.D, 2003; akt Yurdugül, 2005, s.1). Yine ölçme aracının geçerliliğini etkileyen diğer faktörler de ölçek geçerliliği için göz önüne alınması gereken noktalardır; ölçek maddesinin anlaşılabilir olması, hedef kitleye uygunluğu vb. önsel çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliliği için birer kestirim niteliğinde kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005, s.2).

Bu araştırmada ölçeklerin kapsam geçerliliğini belirlemede Lawshe tekniği kullanılmıştır. Buna ilişkin detaylı bilgiler bulgular bölümünde yer almaktadır.

Kapsam geçerliliği kapsamında 6 uzmandan alınan görüşler neticesinde Lawshe tekniği kullanılarak soru havuzunda yer alan 91 sorudan 35'i soru listesinden çıkartılarak madde sayısı 56'ya inmiştir. Hazırlanan ölçek 4'lü likert tipinde tasarlanmıştır.

Yapılan diğer geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçek (Ek:5) 33 maddeye indirgenmiştir. Geçerlilik analizi kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 4 alt grup altında toplanmıştır ve tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,91 düzeyindedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin detaylı bilgi tezin "bulgular" bölümünde verilmiştir.

3.3.4 Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu

Öğretmenin Performansını Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu araştırmacı tarafından aşağıda yer alan şartlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

- Çocuklara yönelik hazırlanan ölçekler incelenmiştir
- Çocuk- öğretmen ilişkisine ilişkin literatür bilgisi araştırılmıştır.
- Çocuğun gelişimsel özellikleri gözden geçirilmiştir
- Çocuktan alınabilecek bilgiler bir araya getirilerek öncelikle araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.
- Hazırlanan formlar informal olarak öğretmenlere sunulmuş, değerlendirmeleri alınmış, gelen dönütler doğrultusunda sorular tekrar düzenlenmiştir.

Çocuk Formunun Genel Özellikleri;

- Çocukların anlayabilecekleri şekilde basit cümlelerle hazırlanmıştır.
- Çocukları birebir ilgilendiren dolaylı yoldan arayış içinde olmayan sorulara yer verilmiştir.
- Sorular tüm diğer çocuk formlarında olduğu gibi yüz ifadeleri gösterilerek sunulacak şekilde tasarlanmıştır.
- Soruların öğretmen davranışını yansıtır nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Çocukların öğretmenlerini değerlendirmeleri için 38 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan sorular 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Lawshe tekniği bu form için de diğer formlarda olduğu gibi kullanılarak ÖPDÖÇF 23 maddeye indirgenmiştir. Yapılan diğer geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçek 19 maddeye indirgenmiştir (Ek:6). Ölçek 3'lü likert şeklinde hazırlanmıştır. Uygulama yapılırken çocuklara soru form üzerinden okunmuş, işaretlemeler form üzerinden yapılmıştır. Ancak çocuğun görüşünü rahatlıkla yansıtabilmesi için çocuğa her bir soruyu ilişkilendirebilecekleri üzerinde “mutlu”, “kararsız” ve “üzgün” yüz ifadelerini bulunan kartlardan uygun olanı seçmeleri istenmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 3 alt boyutta toplanmıştır ve tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,84 düzeyindedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin detaylı bilgiye “Bulgular” bölümünde yer verilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanma Aşaması

ÖPDÖYF'nin, ÖPDÖVF'nin ve ÖPDÖÇF'nin dağıtımı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her okulun yöneticisiyle yaklaşık olarak 40-45 dakikalık görüşmeler yapılarak araştırmanın yapılış nedeni, önemi ve formların uygulanması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ardından yöneticilerin de izni ile öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çocukla yapılan çalışmalarda yönetimden ve öğretmenden izin alınarak sınıfın dışında çocukla başbaşa kalınabilecek bir mekan oluşturulmuştur. Çocuk sınıftan uygulayıcı tarafından alınmıştır. Çocukla küçük bir masada yanyana oturulmuştur. Masanın üzerine mutlularsız-üzgün yüz ifadeleri olan kartlar (Ek:7) koyulmuştur. Çocuğa öncelikle kartlarda neler gördüğü sorulmuştur. Ardından uygulayıcı çocuğa birlikte sohbet edecekleri söylenmiştir. Uygulayıcı form üzerinde yer alan sorulara geçmeden önce çocuğa çocuğun kendisine ilişkin sorular sormuş ve cevabını kartlar üzerinden göstermesini istemiştir. Form üzerindeki sorulara geçmeden önce sorulan sorular şunlardır: “Bisiklete binmeyi sever misin? ve dondurma yemekten hoşlanır mısın?”. Bu sorularla çocuk kartlara yönlendirilmiştir. Uygulayıcının soruları çocuğa sorarken kullandığı ifadeler şunlardır: “Mutlu yüzü göstererek –her zaman bisiklete binmeyi severim. Kararsız yüz ifadesini göstererek –bazen bisiklete binmeyi severim. Üzgün yüz ifadesini göstererek –hiçbir zaman bisiklete binmeyi sevmem”. Gerektiğinde (çocuk soruların yapısını anlayıncaya kadar) bu tip sorular çoğaltılmıştır. Ancak bizim çalıştığımız grupta çoğu zaman ikinci soruyu sormaya gerek duyulmamıştır. Ardından formda yer alan sorulara uygun şekilde benzer ifadeler kullanılarak çocuklara sorular yöneltilmiştir.

Uygulamanın zamanında bitebilmesi amacıyla araştırmanın sonlarına doğru formların toplanmasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD ikinci öğretimde okuyan dört öğrenciden destek alınmıştır. Öğrencilere formları uygulamaya başlamadan önce yapılan araştırmanın niteliği

açıklanmış ve uygulamanın temel özellikleri anlatılmıştır. Öğrenciler ön çalışma olarak veri toplamada kullanılacak olan çocuk formu üzerindeki soruları araştırmacıya yöneltmişlerdir. Bu çalışma uygulayıcı öğrencilerin soru sorma aşamasındaki soru soruş tarzlarına ilişkin eksiklikleri henüz çocuklarla uygulama yapmadan önce saptama ve düzeltilmek amacıyla yapılmıştır. Öğrenciler daha sonra araştırmacıyı bir kez uygulama esnasında izlemişler, uygulayıcı ile birlikte 3-4 çocuk uygulaması yaptıktan sonra uygulamalara bağımsız olarak devam etmişlerdir. Uygulayıcı öğrenciler okullara gitmeden önce araştırmacı tarafından okullar ziyaret edilmiş ve uygulayıcı öğrenciler ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca tüm çalışmalar esnasında beklenilenin aksine geri dönüşlerde sıkıntılar yaşanmıştır. Bazı yöneticiler duruma çok duyarlı yaklaşırlarken bazı yöneticiler genellikle işlerinin yoğunluğundan yakınmışlardır.

Velilerin “öğretmen değerlendirme formları” velilere kapalı zarflar içerisinde kurumun yaklaşımına göre ya yönetim tarafından ya orada bulunan bir memur tarafından ya da öğretmenler tarafından iletilmiştir. Ancak devlet anaokullarında çalışmakta olan bir grup öğretmen velilerine böyle bir formu gönderemeyeceklerini söyleyerek göndermemişlerdir, bir kısmı ise göndereceklerini söylemişlerdir fakat veriler toplanmaya gittiğinde kapalı zarflar set olarak sınıflarında camların içinde görülmüştür. Böyle bir durumda bu öğretmenlerin performans değerlendirme puanları değerlendirmeye alınamamıştır. Bunun nedeni ise, bu çalışmanın 360 derece geri bildirim üzerine kurulması, herhangi bir taraftan gelen eksik geri bildirim o öğretmen ile ilgili yetersiz veri oluşturacağından performans puanı hesaplamasının yetersiz kalacak olmasıdır. Bu durum ise çalışmanın veri toplama boyutunun istenen ve beklenenden daha uzun bir süre almasına ve aynı zamanda maddi ve manevi maliyetin artmasına sebebiyet vermiştir.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin performans değerlendirmelerini incelemek için verilerin toplanmasından sonra, araştırmadan elde edilen veriler, “SPSS 13.0 for Windows” paket programına aktarılmış ve verilerin çözülmesi aşağıdaki işlem sırasına göre yapılmıştır:

ÖPDÖYF'nin geçerli bir ölçme aracı olup olmadığını sınamak amacıyla elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için yeterliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) her bir maddenin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır.

ÖPDÖYF'nin güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı sınırlanırken ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla her bir alt faktörün ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir.

ÖPDÖYF'nin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır.

ÖPDÖVF'nin geçerli bir ölçme aracı olup olmadığını sınamak amacıyla elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için yeterliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) her bir maddenin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır.

ÖPDÖVF'nin güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı sınamak amacıyla ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla her bir alt faktörün ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir.

ÖPDÖVF'nin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır.

ÖPDÖÇF'nin geçerli bir ölçme aracı olup olmadığı sınınamak amacıyla elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için yeterliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) her bir maddenin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır.

ÖPDÖÇF'nin güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı sınınamak amacıyla ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla her bir alt faktörün ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir.

ÖPDÖÇF'nin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır.

“ÖPDÖYF”den, “ÖPDÖVF”den ve “ÖPDÖÇF”den gelen veriler uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda hem değerlendirme tarafları açısından hem de alt faktörler açısından ağırlıklandırılmış, ve tüm faktörler tek bir puana çevrilmiştir. Bu ağırlıklandırmayı yapmak için alanda uzman öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve personel yönetiminden sorumlu profesyonel yöneticilerden oluşan 20 uzmana görüşüne başvurulmuştur, uç noktalarda yer alan görüşler çıkartılmış, kalanının ortalaması alınmıştır (Ek:8). Bu aşamadan sonra çalışma toplam performans puanları ve alt-boyut performans puanları üzerinden yürütülmüştür.

Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Puanları'nın değerlendirilmesinde veriler normal dağılım göstermediği için toplam performans değerlendirme puanı ve alt faktörlere ait (çocuğu motive etme, çocukla kurulan yakın ilişki, öğretmene duyulan güven, aile işbirliği, veli iletişimi, eğitimin devamlılığı, planlama ve organizasyon, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, çocuğun hijyeni, çocuğun gelişimsel takibi, idare ile iletişim,

işyeri uyumu) puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Mann Whitney U testi; öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, yaşları, çalıştıkları sınıfın mevcudu, öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV BULGULAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirliği İle İlgili Bulgular

Bu bölümde geliştirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu”, “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu” ölçeklerinin sırasıyla geçerlilik ve güvenilirliği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1 “ÖPDÖYF” nun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmanın birinci amacını oluşturan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik hazırlanan -Yöneticinin Öğretmenin Performansını Değerlendirme Formu (ÖPDÖYF)- geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmektedir.

4.1.1.1 “ÖPDÖYF” Geçerliliği ile İlgili Bulgular

Ölçeğin geçerlilik çalışmasında kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliliği uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin uygunluluk/geçerlilik düzeyleri tespit edilerek belirlenmiştir.

4.1.1.1.1 “ÖPDÖYF” Kapsam Geçerliliği

“ÖPDÖYF” kapsamında üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapmakta olan beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Beş uzman görüşüne göre herhangi bir maddenin çıkartılmasına gerek duyulmamıştır. Ancak uzmanların belirtmiş olduğu yönde bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. “ÖPDÖYF” Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için SPSS 13.0 programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yorumlanabilir ve adlandırılabilir faktörler elde edebilmek için varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Uygulamaya katılan yöneticilerden 281 okul öncesi eğitim öğretmenine yönelik değerlendirmelerinden elde edilen verilerin faktör analizi için yeterliliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) her bir maddenin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1 ÖPDÖYF'nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO, MSA ve Barlett's Küresellik Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü	,940
	Approx. Chi-Square 1933,326
Bartlett's Küresellik Testi	df 45
	Sig. ,000

Tablo 4.1.'den de anlaşıldığı üzere, örneklemin, faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirleyen KMO değeri 0,50'nin üzerinde olduğu ve Barlett testi de 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur. (KMO=,940, $\chi^2_{\text{Barlett test}}(45)=1933,326$; $p=,000$). Bu değerler, verilerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu ve elde edilen KMO değerine göre ölçek değişkenlerinin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edebileceğini göstermiştir.

Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerleri incelenmiştir. Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerlerinin 0,50'den az olması durumunda bu soru analizden çıkarılmalıdır (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2006, s. 81). Ancak hiçbir maddenin değeri 0,50'nin altında olmadığından bu noktada herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılma gereği duyulmamıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 4.2'de "ÖPDÖYF"ne ilişkin varyans oranlarına ve özdeğerlere yer verilmiştir.

Tablo 4.2 “ÖPDÖYF”nin Varyans Oranları ve Özdeğerleri”

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
1	6,465	64,650	64,650

Temel bileşenleri belirlemek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizinde tablodan da anlaşılacağı üzere “Öğretmenin Performansını Değerlendirme Ölçeğinin Yönetici Formu” tek bir alt boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyansın % 64,65’i tek bir boyut tarafından açıklanmaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazlası yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2007, s. 125). Bu ölçekte ise açıklanan varyans % 30’un çok üstündedir.

Aşağıda yer alan tabloda “ÖPDÖYF”nun betimsel analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.3 “ÖPDÖYF”nun Betimsel Analizleri

N	281
\bar{x}	33,0071
Medyan	33,0000
Std. Sapma	5,33184
Çarpıklık Katsayısı	-,667
Çarpıklık Katsayısının std. Hatası	,145
Kurtosis	,789
Basıklık katsayısının standart hatası	,290
Min	1,00
Max	4,00

Tablodanda görüldüğü gibi; “ÖPDÖYF”de alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 4’tür. Bu ölçekten alınan puanların ortalaması 33,0071’dir; ortanca değeri 33; standart sapması ise 5,33’tür. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (skewness) -,667, basıklık katsayısı (kurtosis) ise 0,789’dur.

ÖPDÖYF’nin yapı geçerliliği çalışmasında son olarak maddelerin birbirleriyle olan korelasyonları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar çalışma grubu için aşağıda Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4 “ÖPDÖYF”nin Değerlendirme Formu’nun Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri

		m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	ort
Programi Planlama ve Organizasyon (m1)	r	1	,677**	,657**	,546**	,617**	,596**	,639**	,566**	,481**	,615**	,797**
	p		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	277	277	277	276	276	277	276	277	277	274	277
Sinif Düzeni(m2)	r	,677**	1	,713**	,610**	,565**	,603**	,611**	,525**	,479**	,633**	,799**
	P	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	277	281	281	280	280	281	280	281	281	277	281
Sinif Hakimiyeti(m3)	r	,657**	,713**	1	,570**	,601**	,648**	,650**	,538**	,464**	,574**	,801**
	P	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0
	N	277	281	281	280	280	281	280	281	281	277	281
cocugun hijyeni(m4)	r	,546**	,610**	,570**	1	,589**	,545**	,547**	,516**	,487**	,569**	,742**
	P	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	N	276	280	280	280	279	280	279	280	280	276	280
veli ile kurduğu iletisim(m5)	r	,617**	,565**	,601**	,589**	1	,713**	,667**	,685**	,601**	,603**	,829**
	P	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
	N	276	280	280	279	280	280	279	280	280	276	280
Cocukla kurduğu iletisim(m6)	r	,596**	,603**	,648**	,545**	,713**	1	,677**	,616**	,556**	,615**	,820**
	P	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
	N	277	281	281	280	280	281	280	281	281	277	281
Cocugun gelissimsel takibi(m7)	r	,639**	,611**	,650**	,547**	,667**	,677**	1	,654**	,597**	,682**	,841**
	P	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0
	N	276	280	280	279	279	280	280	280	280	276	280
Idareyle kurduğu iletisim(m9)	r	,566**	,525**	,538**	,516**	,685**	,616**	,654**	1	,731**	,599**	,808**
	P	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0
	N	277	281	281	280	280	281	280	281	281	277	281
Isyeri uyumu(m10)	r	,481**	,479**	,464**	,487**	,601**	,556**	,597**	,731**	1	,556**	,748**
	P	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0
	N	277	281	281	280	280	281	280	281	281	277	281
Kisiselgelisimi	r	,615**	,633**	,574**	,569**	,603**	,615**	,682**	,599**	,556**	1	,808**
	P	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
	N	274	277	277	276	276	277	276	277	277	277	277
Ortalama	r	,797**	,799**	,801**	,742**	,829**	,820**	,841**	,808**	,748**	,808**	1
	P	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	N	277	281	281	280	280	281	280	281	281	277	281

**p<0,001

Tablo 4.4.’de görüldüğü üzere, maddeler arası korelasyonlar 0,464 ile 0,829, faktörler ile toplam ölçek arasındaki korelasyonlar ise 0,742 ile 0,841 arasında değişen pozitif ve 0,01 anlamlılık düzeyinde ($p<0,01$), anlamlı değerler almıştır. Tüm maddeler birbirleriyle $p<0,000$ düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Ve tüm maddelerin korelasyonlarının 0,30’dan çok daha fazla yüksek olması nedeniyle maddelerin bireyleri iyi derecede ayırdettiği sonucuna varılmaktadır.

4.1.1.2 “ÖPDÖYF” Güvenilirliği ile İlgili Bulgular

Ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ardından, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir. Ayrıca split-half (iki yarı test) tekniğinden faydalanılarak ölçeğin yarı güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.5 “ÖPDÖYF”nin Cronbach Alfa Katsayıları

Cronbach Alpha	Madde sayısı
,94	10

Tablo 4.5’te de görüldüğü üzere “ÖPDÖYF”nin iç tutarlılık katsayısı 0,94 gibi çok yüksek bir değer almıştır.

Tablo 4.6’da madde çıktığı zaman iç tutarlılık katsayısında herhangi bir değişimin olup olmadığını görmekteyiz.

Tablo 4.6 “ÖPDÖYF”nin Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde bırakmalı cronbach alpha katsayısı
Programı Planlama ve Organizasyon	,74	,93
Sınıf Düzeni	,76	,93
Sınıf Hakimiyeti	,76	,93
Çocuğun hijyeni	,69	,93
Veli ile kurduğu İletişim	,80	,93
Çocukla Kurduğu iletişim	,78	,93

	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde bırakmalı cronbach alpha katsayısı
Çocuğun Gelişimsel Takibi	,80	,93
İdareyle Kurduğu İletişim	,76	,93
İşyeri Uyumu	,69	,93
Kişisel Gelişimi	,75	,93

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere, çalışma grubu için maddelerin Cronbach Alfa katsayıları 0,93'tür. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, maddelerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Bu durumda herhangi maddenin çıkması "ÖPDÖYF"nin güvenilirliğine olumlu bir etki yaratmamıştır. Bu nedenle tüm maddelerin ölçekte kalması yönünde karara varılmıştır.

Tablo 4.7 Çalışma Grubunun "ÖPDÖYF"den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	t	p
Toplam Puan	alt27'lik	76	2,67	,380	-28,211	,000
	ust27'lik	77	3,93	,081		
Programı Planlama ve Organizasyon	alt27'lik	76	2,67	,551	-17,680	,000
	ust27'lik	75	3,92	,273		
Sınıf Düzeni	alt27'lik	76	2,71	,537	-18,067	,000
	ust27'lik	77	3,93	,248		
Sınıf Hakimiyeti	alt27'lik	76	2,64	,534	-19,119	,000
	ust27'lik	77	3,93	,248		

		N	\bar{x}	ss	t	p
Çocuğun Hijyeni	alt27'lik	76	2,89	,555	-14,080	,000
	ust27'lik	76	3,90	,291		
Veli ile Kurduğu İletişim	alt27'lik	76	2,64	,534	-19,640	,000
	ust27'lik	77	3,94	,223		
Çocukla Kurduğu İletişim	alt27'lik	76	2,76	,538	-18,805	,000
	ust27'lik	77	3,97	,160		
Çocuğun Gelişimsel Takibi	alt27'lik	75	2,58	,571	-19,241	,000
	ust27'lik	77	3,94	,223		
İdareyle Kurduğu İletişim	alt27'lik	76	2,63	,670	-16,257	,000
	ust27'lik	77	3,94	,223		
İşyeriuyumu	alt27'lik	76	2,64	,582	-18,240	,000
	ust27'lik	77	3,94	,223		
Kişisel gelişimi	alt27'lik	75	2,53	,664	-15,289	,000
	ust27'lik	77	3,85	,352		

$p < 0,05$

Tablo 4.7 incelendiğinde üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 3,97 ile 3,85 iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 2,89 ile 2,53 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 0,352 ile 0,81 iken, alt %27'lik grubun standart sapması 0,670 ile 0,380 arasında değişmektedir.

Madde ayırt edicilik işlemlerinde, Tablo 4.7'de de görüldüğü gibi ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan % 27'lik alt grup ile % 27'lik üst grubun madde ortalamaları arasındaki fark bağımsız grup t testi ile analiz edildiğinde her bir maddenin ayırdedicilik indeksi istatistiksel olarak 0,000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiği yönünde olduğundan madde analizi sonucunda da formdan madde çıkartılması gereği

duyulmamıştır. Ayrıca ölçeğe spearman brown iki yarı test korelasyon analizi uygulanmış, ve analiz sonucuna aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.8 “ÖPDÖYF”nin Spearman Brown Yarı Test Güvenilirliği

Cronbach's Alpha	Bölüm 1	Değer	,892
		Madde Sayısı	5(a)
	Bölüm 2	Değer	,895
		Madde Sayısı	5(b)
	Toplam Madde Sayısı		10
Formlar Korelasyon Katsayısı			,839
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit Uzaklık		,912
	Eşit olmayan Uzaklık		,912
Guttman Split-Half Katsayısı			,912

Yukarıda yer alan Tablo 4.8’de görüldüğü üzere “ÖPDÖYF”nin iki yarı test güvenilirliğinden edilen sonuçlara göre testin birinci bölümü için cronbach alpha katsayısı 0,89, ikinci yarısı için cronbach alpha katsayısı 0,89’dur. İki yarı arasındaki korelasyon katsayısı 0,84’tür. Spearman-Brown Katsayısı 0,91; Guttman Split-Half Katsayısı 0,91’dir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, “ÖPDÖYF”nin çalışma grubunda yapılan uygulamaları sonucunda, yüksek düzeyde iç tutarlılık bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin, çalışma grubunda güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülebilir.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Uygulama, İstanbul ili yöntem bölümünde belirtilen ilçelerinde yer alan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan toplam 31 öğretmen için 2 hafta arayla yapılmıştır. Ölçeğin, iki ayrı uygulaması arasındaki kararlılık katsayısını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, aşağıda Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9 “ÖPDÖYF”nin Test-Tekrar Test Uygulamalarından Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ve Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları

		\bar{x}	N	ss	Std. hata	r	sig.	t	df	sig.
Pair 1	Önce	3,06	31,00	0,75	0,13	0,89	0,00	-1,86	30,00	0,07
	Sonra	3,19	31,00	0,84	0,15					

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere “ÖPDÖYF”nin test-tekrar test uygulamalarından elde edilen bulgulara göre ön testin aritmetik ortalaması 3,06, son testin aritmetik ortalaması 3,19; standart sapmaları ön testte 0,75, son testte ise 0,84’tür. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,89’dur. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki ilişkinin pozitif ve 0,01 düzeyinde ($p < 0,01$) anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın, toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir.

Ölçeğin, kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla yapılan test-tekrar test uygulamalarından elde edilen ortalama puanların bağımlı gruplar t-testi sonuçları da incelenmiştir. Toplam ölçek bazındaki ortalama puanlar arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p > 0,05$) bir farklılık olmadığına işaret etmiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğinin bulunduğunu göstermiştir.

4.1.2 “ÖPDÖVF”nin Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmanın ikinci amacını oluşturan “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu” (ÖPDÖVF) geçerli ve güvenilir midir? sorusuna ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmektedir.

4.1.2.1 “ÖPDÖVF” Geçerliliği ile ilgili Bulgular

Ölçeğin geçerlilik çalışmasında kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliliği uzmanların görüşlerine başvurulmuş

ölçekte yer alan maddelerin uygunluluk/geçerlilik düzeyleri tespit edilmek suretiyle belirlenmiştir.

4.1.2.1.1 “ÖPDÖVF” Kapsam Geçerliliği

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun kapsam geçerliliğini uygulamada “Lawshe tekniği” kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde kapsam geçerlilik oranları, Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle Lawshe tekniği olarak bilinen bu yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır.

Alan uzmanları grubunun oluşturulması

Aday ölçek formlarının hazırlanması

Uzman görüşlerinin alınması

Madde ilişkin kapsam geçerlilik oranlarının elde edilmesi

Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlilik indekslerinin elde edilmesi

Kapsam geçerlilik oranları/indeksleri ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması

Lawshe tekniğinde en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları elde edilir. Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1 \quad (1)$$

Burada; N_G maddeye “Gerekli” diyen uzmanların sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Yukarıda yer alan eşitlik 1’e göre; uzmanların yarısı maddeye ilişkin “Gerekli” şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO= 0, yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmiş ise KGO> 0 ve uzmanların yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmemiş ise KGO< 0 olacaktır.

KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin ise istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilir. Elde edilen KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için hesaplama kolaylığı açısından $\alpha = 0,005$ anlamlılık düzeyinde KGO’ların

minimum değerleri (kapsam Geçerlilik Ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (Yurdugül, 2005, s. 1-2).

4.10 $\alpha=0,05$ anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	16	0,42
9	0,75	17	0,37
10	0,62	18	0,33
11	0,59	19	0,31
12	0,56	20	0,29

Velilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri için hazırlanmış 91 maddeden oluşan bir madde havuzu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği kapsamında 6 uzmandan alınan görüşler neticesinde yukarıdaki formül kullanılarak soru havuzunda yer alan 91 sorudan 35'i 0,99'un altında değer aldığından madde sayısı 56'ya inmiştir.

4.1.2.1.2 “ÖPDÖVF” Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için SPSS 13.0 programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yorumlanabilir ve adlandırılabilir faktörler elde edebilmek için varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle ölçeğin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analiziyle incelenmiştir.

Uygulamaya katılan 893 velinin okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik değerlendirmelerinden elde edilen verilerin faktör analizi için yeterliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) her bir maddenin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 4.11'de sunulmuştur.

4.11 “ÖPDÖVF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO, MSA ve Barlett’s Küresellik Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü		,942
	Approx. Chi-Square	11498,568
Bartlett's Küresellik Testi	df	528
	Sig.	,000

Tablo 4.11.’den de anlaşıldığı üzere, örneklemin, faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirleyen KMO değeri 0,50’nin üzerinde olduğu ve Barlett testi de 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur. (KMO=,942, $\chi^2_{\text{Barlett test}}(528)= 11498,568$; $p=,000$). Keiser (1974) 0,50’nin üzerinde olan değerleri kabul edilebilir seviyede bulmuştur. Bununla birlikte, 0,5 ile 0,7 değerleri kabul edilebilir, 0,7 ile 0,8 iyi, 0,8 ile 0,9 çok iyi, 0,9 üstü mükemmel seviyededir (Field, 2009, s. 647). Bu değerler, verilerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu ve elde edilen KMO değerine göre ölçek değişkenlerin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edebileceğini göstermiştir.

Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerleri incelenmiştir. Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerlerinin 0,50’den az olması durumunda bu soru analizden çıkarılmalıdır (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2006, s. 81). Ancak hiçbir maddenin 0,50’nin altında olmadığından bu noktada herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılma gereği duyulmamıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 4.12 “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”na ilişkin varyans oranlarına ve özdeğerlere yer verilmiştir.

4.12 “ÖPDÖVF”nin ve Alt Boyutlarının Varyans Oranları ve Özdeğerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
1	11,424	34,619	34,619
2	3,097	9,385	44,004
3	1,571	4,761	48,765
4	1,373	4,160	52,925

Temel bileşenleri belirlemek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizinde tablodan da anlaşılacağı üzere “ÖPDÖVF” dört alt boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyans miktarı % 52,925’tir. “ÖPDÖVF”nin alt faktörleri tarafından açıklanan varyans oranları Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, özdeğeri 11,424 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %34,619; özdeğeri 3,097 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı ise %9,385, özdeğeri 1,571 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı % 4,761 ve özdeğeri 1,373 olan dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranı %4,160’tır. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edilmektedir (Scherer, 1988; akt. Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007, s.6). Bu durumda % 52,925’lik toplam varyans miktarı ideal kabul edilebilir.

Faktör analizi sonucu elde edilen ölçeğin faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyansları oranları aşağıda verilen Tablo 4.13’de sunulmuştur.

4.13 “ÖPDÖVF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Faktör Yük Değerleri			
	1	2	3	4
s25	,694			
s32	,693			
s24	,687			
s33	,681			
s31	,640			
s29	,634			
s34	,575			
s27	,569			
s12	,555			
s35	,545			
s30	,541			
s17	,503			
s26	,440			
s51		,881		
s52		,842		

Madde no	Faktör Yük Değerleri			
	1	2	3	4
s50		,804		
s53		,762		
s41		,620		
s04		,587		
s01		,530		
s55		,499		
s22		,451		
s09			,702	
s11			,697	
s07			,683	
s16			,615	
s14			,573	
s08			,572	
s10			,544	
s05			,517	
s03			,499	
s39				,823
s40				,792

Tablo 4.13. incelendiğinde, açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeği oluşturan 33 maddenin; birinci alt faktörde 13 madde, ikinci alt faktörde 9 madde, üçüncü alt faktörde 9 madde ve dördüncü alt faktörde ise 2 maddede toplandığı görülmektedir. Faktör yük değeri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Tavşancıl ve Keser, 2001, s. 87; akt. Tok, Tok, Mazı, s.130). Bu nedenle bu çalışmada alt kesme noktası olarak 0,40 kabul edilmiştir. Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde, bazı maddelerin faktör yük değerinin 0,40’ın altında kaldığı ya da her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda 22 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca her madde çıkartıldığında faktör analizi tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda dört faktörden ve 33 maddeden oluşan “ÖPDÖVF” son halini almıştır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci alt faktörü olan “Öğretmene Güven” faktörünün 13 maddeden (25., 32., 24., 33., 31., 29., 34., 27., 12., 35., 30., 17., 26. maddeler), ölçeğin ikinci alt faktörü olan “aile işbirliği” faktörünün 9 maddeden (51., 52., 50., 53., 41., 04., 01., 55., 22. maddeler), ölçeğin üçüncü alt faktörü olan “veli iletişimi” faktörünün 9 maddeden (9., 11., 7., 16., 14., 8., 10., 5., 3. maddeler), ölçeğin

dördüncü alt faktörü olan “eğitimin devamlılığı” faktörünün 2 maddeden (39. ve 40. maddeler) oluştuğu görülmektedir. Tablo 4.13’teki faktörlerin yük değerleri incelendiğinde, sırasıyla, “öğretmene güven” faktörünü oluşturan maddelerin 0,494 ile 0,440; “aile işbirliği” faktörünü oluşturan maddelerin 0,881 ile 451; “veli iletişimi” faktörünü oluşturan maddelerin 0,702 ile 0,499 arasında değişen faktör yük değerleri ile “eğitimin devamlılığı” faktörünü oluşturan maddelerin 0,823 ve 0,792 faktör yük değerleri aldığı görülmektedir.

Aşağıda yer alan tablo 4.14’te “ÖPDÖVF”nin betimsel analizlerine yer verilmiştir.

4.14 “ÖPDÖVF”nin Betimsel Analizleri

N	893
\bar{x}	3,6505
Medyan	33,000
Std. Hata	,34902
Çarpıklık	-1,742
Çarpıklığın Std. Hatası	,082
KurtosisBasıklık	4,169
Basıklığın Std.Hatası	,163
Min.	1,00
Max.	4,00

Tablo 4.14’te de görüldüğü gibi; “ÖPDÖVF”den alınan en düşük puan 1 en yüksek puan ise 4’tür. Bu ölçekten alınan puanların ortalaması 3,6505’dir; ortanca değeri 33,000; standart sapması ise 0,34902’dır. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (skewness) -1,742, basıklık katsayısı (kurtosis) ise 4,169’dur.

“ÖPDÖVF”nin yapı geçerliliği çalışmasında son olarak faktörlerin birbirleriyle ve toplam ölçekle olan korelasyonları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar çalışma grubu için aşağıda Tablo 4.15’de sunulmuştur.

4.15 “ÖPDÖVF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri

		ORTF1	ORTF2	ORTF3	ORTF4	p
ORTF1	r					
ORTF2	r	0,52**				0,00
ORTF3	r	0,69**	0,44**			0,00
ORTF4	r	0,40**	0,37**	0,31**		0,00
ORTTUM	r	0,84**	0,86**	0,74**	0,52**	0,00

** p< 0,01 level (2-tailed).

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, faktörler arası korelasyonlar 0,52 ile 0,69, faktörler ile toplam ölçek arasındaki korelasyonlar ise 0,86 ile 0,52 arasında değişen pozitif ve 0,01 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,01$), anlamlı değerler almıştır. Bu bulgu, çalışma grubu için hazırlanan ölçeği oluşturan faktörler ve faktör-toplam ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yönünde yorumlanmıştır.

4.1.2.2 “ÖPDÖVF” Güvenilirliği ile ilgili Bulgular

Ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ardından, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir. Ayrıca split-half (iki yarı testi) tekniğinden faydalanılarak ölçeğin yarı güvenilirlik analizine de yer verilmiştir.

“ÖPDÖVF”nun iç tutarlılık katsayılarına Tablo 4.16’da yer verilmiştir.

4.16 “ÖPDÖVF”nin Cronbach Alfa Katsayısı

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu	Cronbach's Alpha	N of Items
	,926	33

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere “ÖPDÖVF”nun iç tutarlılık katsayısı 0,93 gibi çok yüksek bir değer almıştır. Bu sonuca istinaden madde çıktığı zaman iç tutarlılık katsayısında herhangi bir değişimin olup olmadığını aşağıdaki Tablo 4.17’de görmekteyiz.

4.17 “ÖPDÖVF”nin Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayısı
sor0001	,411	,926
sor0003	,481	,924
sor0004	,438	,925
sor0005	,421	,924
sor0007	,422	,925
sor0008	,577	,923
sor0009	,433	,925
sor0010	,597	,923
sor0011	,486	,924
sor0012	,605	,923
sor0014	,381	,925
sor0016	,512	,924
sor0017	,594	,923
sor0022	,564	,923
sor0024	,648	,922
sor0025	,521	,924
sor0026	,440	,924
sor0027	,585	,923
sor0029	,527	,923
sor0030	,561	,923
sor0031	,613	,923
sor0032	,584	,923
sor0033	,579	,923
sor0034	,510	,924
sor0035	,552	,924
sor0039	,382	,925
sor0040	,481	,924
sor0041	,514	,924
sor0050	,634	,922
sor0051	,633	,922
sor0052	,653	,922
sor0053	,669	,921
sor0055	,624	,922

Tablo 4.17’de de görüldüğü üzere herhangi bir maddenin formdan çıkması güvenilirlik düzeylerinde bir fark yaratmadığından maddelerin analiz dışı bırakılmasına gerek duyulmamıştır.

4.18 “ÖPDÖVF” Birinci Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Faktör Cronbach Alfa Katsayısı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları
F1	0,905		
sor0012		,623	,893
sor0017		,595	,894
sor0024		,712	,888
sor0025		,637	,893
sor0026		,471	,902
sor0027		,598	,894
sor0029		,606	,894
sor0030		,581	,896
sor0031		,665	,891
sor0032		,713	,889
sor0033		,677	,891
sor0034		,574	,895
sor0035		,594	,895

“ÖPDÖVF”nin birinci alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,905 bulunmuştur. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma grubu için 0,902 ile 0,888 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,471 ile 0,713 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin puanlayıcıları faktör bazında iyi derecede ayırt edebildiğini göstermektedir.

4.19 “ÖPDÖVF” İkinci Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

	Cronbach Alfa Katsayısı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayısı
F2	0,885		
sor0001		,438	,882
sor0004		,496	,878
sor0022		,502	,877
sor0041		,554	,874
sor0050		,744	,856

	Cronbach Alfa Katsayısı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayısı
sor0051		,810	,849
sor0052		,780	,853
sor0053		,746	,856
sor0055		,544	,874

“ÖPDÖVF”nin ikinci alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,885 bulunmuştur. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma grubu için 0,849 ile 0,882 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,438 ile 0,810 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin puanlayıcıları faktör bazında iyi derecede ayırt edebildiğini göstermektedir.

4.20 “ÖPDÖVF” Üçüncü Alt Boyut Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Cronbach Alfa Katsayısı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Madde Bırakmalı Cronbach Alfa
F3	,834		
sor0003		,482	,827
sor0005		,468	,831
sor0007		,570	,815
sor0008		,629	,807
sor0009		,596	,816
sor0010		,609	,809
sor0011		,620	,808
sor0014		,499	,826
sor0016		,574	,814

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi, “ÖPDÖVF”nin üçüncü alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,834 bulunmuştur. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma grubu için 0,807 ile 0,831 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret

etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,468 ile 0,629 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin puanlayıcıları faktör bazında iyi derecede ayırt edebildiğini göstermektedir.

4.21 “ÖPDÖVF” Dördüncü Alt Boyut Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayısı

ÖPDÖVF Dördüncü Alt boyut	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
	,834	2

“ÖPDÖVF”nin dördüncü alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,834 bulunmuştur. Ancak dördüncü alt boyut 2 maddeden oluştuğu için madde bırakmalı cronbach alfa katsayıları incelenememiştir.

Çalışma grubunun “ÖPDÖVF”den aldıkları toplam puanlara göre oluşturulan üst %27 ve alt %27’lik grupların madde bazında aritmetik ortalamalarına, standart sapmalarına ve madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına aşağıdaki Tablo 4.22’de yer verilmiştir.

4.22 Çalışma Grubunun “ÖPDÖVF”den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	t	p
ORTTUM	Üstçeyrek	241,00	3,19	0,33	-36,09	0,00
	Altçeyrek	242,00	3,96	0,04		
sor0001	Üstçeyrek	228,00	2,89	1,08	-13,14	0,00
	Altçeyrek	231,00	3,88	0,37		
sor0003	Üstçeyrek	234,00	3,43	0,70	-11,38	0,00
	Altçeyrek	241,00	3,97	0,18		
sor0004	Üstçeyrek	233,00	2,45	0,96	-16,45	0,00
	Altçeyrek	220,00	3,65	0,54		
sor0005	Üstçeyrek	237,00	3,52	0,78	-8,89	0,00
	Altçeyrek	240,00	3,98	0,14		
sor0007	Üstçeyrek	233,00	3,76	0,54	-6,75	0,00
	Altçeyrek	239,00	4,00	0,00		
sor0008	Üstçeyrek	236,00	3,53	0,69	-10,20	0,00
	Altçeyrek	241,00	4,00	0,06		

		N	\bar{x}	ss	t	p
sor0009	Üstçeyrek	241,00	3,82	0,49	-5,67	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,00		
sor0010	Üstçeyrek	232,00	3,50	0,66	-11,41	0,00
	Altçeyrek	239,00	4,00	0,06		
sor0011	Üstçeyrek	237,00	3,61	0,62	-9,60	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,06		
sor0012	Üstçeyrek	234,00	3,57	0,63	-10,28	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,06		
sor0014	Üstçeyrek	239,00	3,87	0,39	-5,09	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,00		
sor0016	Üstçeyrek	237,00	3,70	0,59	-7,65	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,00		
sor0017	Üstçeyrek	236,00	3,61	0,63	-9,66	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,00		
sor0022	Üstçeyrek	233,00	2,89	1,04	-15,53	0,00
	Altçeyrek	238,00	3,97	0,18		
sor0024	Üstçeyrek	234,00	3,27	0,80	-13,57	0,00
	Altçeyrek	240,00	3,99	0,11		
sor0025	üstçeyrek	230,00	3,53	0,65	-11,14	0,00
	Altçeyrek	241,00	4,00	0,00		
sor0026	Üstçeyrek	238,00	3,22	0,75	-13,12	0,00
	Altçeyrek	241,00	3,91	0,30		
sor0027	Üstçeyrek	218,00	3,34	0,71	-13,65	0,00
	Altçeyrek	229,00	4,00	0,00		
sor0029	Üstçeyrek	233,00	3,21	0,82	-13,82	0,00
	Altçeyrek	238,00	3,97	0,17		
sor0030	Üstçeyrek	228,00	3,29	0,79	-13,25	0,00
	Altçeyrek	236,00	3,99	0,11		
sor0031	Üstçeyrek	222,00	3,35	0,73	-12,80	0,00
	Altçeyrek	237,00	3,99	0,11		
sor0032	Üstçeyrek	225,00	3,55	0,67	-9,82	0,00
	Altçeyrek	240,00	3,99	0,09		
sor0033	Üstçeyrek	221,00	3,52	0,67	-10,62	0,00
	Altçeyrek	241,00	4,00	0,00		
sor0034	Üstçeyrek	232,00	3,68	0,59	-8,24	0,00
	Altçeyrek	240,00	4,00	0,00		
sor0035	Üstçeyrek	230,00	3,66	0,55	-9,43	0,00
	Altçeyrek	241,00	4,00	0,00		
sor0039	Üstçeyrek	238,00	3,32	0,81	-11,91	0,00
	Altçeyrek	238,00	3,96	0,19		
sor0040	Üstçeyrek	239,00	2,97	0,89	-16,16	0,00
	Altçeyrek	236,00	3,93	0,25		
sor0041	Üstçeyrek	229,00	2,30	1,09	-19,10	0,00
	Altçeyrek	216,00	3,81	0,47		

		N	\bar{x}	ss	t	p
sor0050	Üstçeyrek	221,00	2,06	1,04	-26,65	0,00
	Altçeyrek	218,00	3,96	0,20		
sor0051	Üstçeyrek	227,00	1,88	0,97	-30,50	0,00
	Altçeyrek	213,00	3,92	0,27		
sor0052	Üstçeyrek	226,00	1,97	0,99	-28,57	0,00
	Altçeyrek	218,00	3,92	0,27		
sor0053	Üstçeyrek	228,00	2,18	1,01	-27,08	0,00
	Altçeyrek	221,00	4,00	0,07		
sor0055	Üstçeyrek	223,00	2,90	0,90	-17,87	0,00
	Altçeyrek	227,00	3,99	0,15		

Tablo 4.22.'de görüldüğü üzere, üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 3,87 ile 1,88 iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 4,00 ile 3.81 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 1,09 ile 0,39 iken, alt %27'lik grubun standart sapması 0,00 ile 0,47 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeceği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır.

4.23 Çalışma Grubunun “ÖPDÖVF”nin Birinci Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları

F1		N	\bar{x}	ss	t	p
sor0012	Üstçeyrek	234,00	3,57	0,63	-10,28	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,06		
sor0017	Üstçeyrek	236,00	3,61	0,63	-9,66	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,00		
sor0024	Üstçeyrek	234,00	3,27	0,80	-13,57	0,00
	Altçeyrek	240,00	3,99	0,11		
sor0025	Üstçeyrek	230,00	3,53	0,65	-11,14	0,00
	Altçeyrek	241,00	4,00	0,00		
sor0026	Üstçeyrek	238,00	3,22	0,75	-13,12	0,00
	Altçeyrek	241,00	3,91	0,30		
sor0027	Üstçeyrek	218,00	3,34	0,71	-13,65	0,00
	Altçeyrek	229,00	4,00	0,00		
sor0029	Üstçeyrek	233,00	3,21	0,82	-13,82	0,00
	Altçeyrek	238,00	3,97	0,17		
sor0030	Üstçeyrek	228,00	3,29	0,79	-13,25	0,00
	Altçeyrek	236,00	3,99	0,11		

F1		N	\bar{x}	ss	t	p
sor0031	Üstçeyrek	222,00	3,35	0,73	-12,80	0,00
	Altçeyrek	237,00	3,99	0,11		
sor0032	Üstçeyrek	225,00	3,55	0,67	-9,82	0,00
	Altçeyrek	240,00	3,99	0,09		
sor0033	Üstçeyrek	221,00	3,52	0,67	-10,62	0,00
	Altçeyrek	241,00	4,00	0,00		
sor0034	Üstçeyrek	232,00	3,68	0,59	-8,24	0,00
	Altçeyrek	240,00	4,00	0,00		
sor0035	Üstçeyrek	230,00	3,66	0,55	-9,43	0,00
	Altçeyrek	241,00	4,00	0,00		

p<0,05

Tablo 4.23.'de görüldüğü üzere, üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 3,68 ile 3,21 iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 4,00 ile 3,91 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 0,82 ile 0,55 iken, alt %27'lik grubun standart sapması 0,30 ile 0,00 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde (p<0,05) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeceği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

4.24 Çalışma Grubunun “ÖPDÖVF”nin İkinci Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları

		N	\bar{x}	ss	t	p
sor0001	Üstçeyrek	228,00	2,89	1,08	-13,14	0,00
	Altçeyrek	231,00	3,88	0,37		
sor0004	Üstçeyrek	233,00	2,45	0,96	-16,45	0,00
	Altçeyrek	220,00	3,65	0,54		
sor0022	Üstçeyrek	233,00	2,89	1,04	-15,53	0,00
	Altçeyrek	238,00	3,97	0,18		
sor0041	Üstçeyrek	229,00	2,30	1,09	-19,10	0,00
	Altçeyrek	216,00	3,81	0,47		
sor0050	Üstçeyrek	221,00	2,06	1,04	-26,65	0,00
	Altçeyrek	218,00	3,96	0,20		
sor0051	Üstçeyrek	227,00	1,88	0,97	-30,50	0,00
	Altçeyrek	213,00	3,92	0,27		
sor0052	Üstçeyrek	226,00	1,97	0,99	-28,57	0,00
	Altçeyrek	218,00	3,92	0,27		
sor0053	Üstçeyrek	228,00	2,18	1,01	-27,08	0,00
	Altçeyrek	221,00	4,00	0,07		

		N	\bar{x}	ss	t	p
sor0055	Üstçeyrek	223,00	2,90	0,90	-17,87	0,00
	Altçeyrek	227,00	3,99	0,15		

P<0,05

Tablo 4.24.'de görüldüğü üzere, üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 2,90 ile 1,88 iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 4,00 ile 3.65 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 1,08 ile 0,90 iken, alt %27'lik grubun standart sapması 0,54 ile 0,07 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde (p<0,05) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

4.25 "ÖPDÖVF"nin Üçüncü Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	t	p
sor0003	Üstçeyrek	234,00	3,43	0,70	-11,38	0,00
	Altçeyrek	241,00	3,97	0,18		
sor0005	Üstçeyrek	237,00	3,52	0,78	-8,89	0,00
	Altçeyrek	240,00	3,98	0,14		
sor0007	Üstçeyrek	233,00	3,76	0,54	-6,75	0,00
	Altçeyrek	239,00	4,00	0,00		
sor0008	Üstçeyrek	236,00	3,53	0,69	-10,20	0,00
	Altçeyrek	241,00	4,00	0,06		
sor0009	Üstçeyrek	241,00	3,82	0,49	-5,67	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,00		
sor0010	Üstçeyrek	232,00	3,50	0,66	-11,41	0,00
	Altçeyrek	239,00	4,00	0,06		
sor0011	Üstçeyrek	237,00	3,61	0,62	-9,60	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,06		
sor0014	Üstçeyrek	239,00	3,87	0,39	-5,09	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,00		
sor0016	Üstçeyrek	237,00	3,70	0,59	-7,65	0,00
	Altçeyrek	242,00	4,00	0,00		

Tablo 4.25.'de görüldüğü üzere, üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 3,87 ile 3,43 iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 4,00 ile 3.97 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 0,78 ile 0,39 iken, alt %27'lik

grubun standart sapması 0,18 ile 0,00 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeceği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

4.26 “ÖPDÖVF”nin Dördüncü Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss.	t	p
sor0039	Alt çeyrek	237,00	2,87	0,65	-26,89	0,00
	Üst çeyrek	241,00	4,00	0,00		
sor0040	Alt çeyrek	236,00	2,56	0,65	-33,90	0,00
	Üst çeyrek	241,00	4,00	0,00		

Tablo 4.26.’da görüldüğü üzere, üst %27’lik grubun aritmetik ortalaması 4 iken, alt %27’lik grubun aritmetik ortalaması 2,87 ile 2,56’dır. Bununla birlikte, üst %27’lik grubun standart sapması 0,00 iken, alt %27’lik grubun standart sapması 0,65’tir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeceği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

Aşağıda yer alan tablolarda “ÖPDÖVF” nin ve alt boyutlarının Spearman Brown Yarı Test Güvenilirliği analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.27 “ÖPDÖVF”nin Spearman Brown Yarı Test Güvenilirliği

Cronbach's Alpha	Bölüm 1	değeri	,857
		Madde Sayısı	17(a)
	Bölüm 2	değeri	,888
		Madde Sayısı	16(b)
	Toplam Madde Sayısı		33
İki Yarı Form Arası Korelasyon			,760
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit Uzaklık		,864
	Eşit olmayan Uzaklık		,864
Guttman yaritest Katsayısı			,837

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere Spearman Brown iki yarı test güvenilirliğine göre formun birinci yarı güvenilirliği 0,86; ikinci yarı testi güvenilirliği ise 0,89 değerlerini almıştır. Bulunan bu güvenilirlik düzeyleri oldukça yüksektir. Aynı zamanda iki yarı test arasındaki ilişki ise 0,76 değerini almıştır. Spearman-Brown Katsayısı 0,86; Guttman Split-Half Katsayısı 0,84’tür.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, “ÖPDÖVF”nin çalışma grubunda yapılan uygulamaları sonucunda, yüksek düzeyde iç tutarlılık bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin, çalışma grubunda güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülebilir.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Çalışma, İstanbul ili yöntem bölümünde belirtilen ilçelerinde yer alan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan toplam 60 veliye 2 hafta ara ile uygulanmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının, iki ayrı uygulaması arasındaki kararlılık katsayısını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, aşağıda Tablo 4.28’de sunulmuştur.

4.28“ÖPDÖVF”nin Test-Tekrar Test Uygulamalarından Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ve Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları

	\bar{x}	N	ss	r	p	t	p
öncetüm	3,70	60,00	0,32	0,676	0,000	0,259	0,797
sonratüm	3,69	60,00	0,45				
öncef1	3,87	60,00	0,22	0,433	0,001	0,374	0,71
sonraf1	3,85	60,00	0,38				
öncef2	3,45	60,00	0,58	0,745	0,000	-0,144	0,886
sonraf2	3,46	60,00	0,68				
öncef3	3,91	60,00	0,16	0,449	0,000	1,026	0,309
sonraf3	3,87	60,00	0,36				
öncef4	3,66	60,00	0,53	0,367	0,004	-1,692	0,096
sonraf4	3,78	60,00	0,48				

Tablo 4.28’de de görüldüğü üzere “ÖPDÖVF”nin test-tekrar test uygulamalarından elde edilen bulgulara göre ön testin aritmetik ortalaması 3,70, son testin aritmetik ortalaması 3,69; standart sapmaları ön testte 0,32, son testte ise 0,45’tir. İki uygulama arasındaki

Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,68'dur. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki ilişkinin pozitif ve 0,00 düzeyinde ($p<0,01$) anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın, toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Aynı şekilde "ÖPDÖVF"nin birinci alt boyut için test-retest uygulaması incelendiğinde elde edilen bulgulara göre birinci alt boyutun ön testin aritmetik ortalaması 3,87, son testin aritmetik ortalaması 3,85'tir. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,43'tür. İki uygulama arasında pozitif ve 0,01 düzeyinde ($p<0,01$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin birinci altboyutunda, test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ikinci alt boyutu için bulgular incelendiğinde ikinci alt boyutun ön testin aritmetik ortalaması 3,45, son testin aritmetik ortalaması 3,46'dır. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,74'tür. İki uygulama arasındaki ilişki pozitif ve 0,001 düzeyinde ($p<0,01$) anlamlıdır. Ölçeğin 3. alt boyutu için bulgular incelendiğinde 3. alt boyutun ön testin aritmetik ortalaması 3,91, son testin aritmetik ortalaması 3,87'dir. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,45'tür. İki uygulama arasındaki ilişki pozitif ve 0,00 düzeyinde ($p<0,01$) anlamlıdır. Son olarak ölçeğin dördüncü alt boyutu için bulgular incelendiğinde dördüncü alt boyutun ön testin aritmetik ortalaması 3,66, son testin aritmetik ortalaması 3,78'dir. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,37'dir. İki uygulama arasındaki ilişki pozitif ve 0,004 düzeyinde ($p<0,01$) anlamlıdır.

Ölçeğin, kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla yapılan test-tekrar test uygulamalarından elde edilen ortalama puanların bağımlı gruplar t-testi sonuçları da incelenmiştir. Toplam ölçek bazındaki ortalama puanlar arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p>0,05$) bir farklılık olmadığına işaret etmiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğinin bulunduğunu göstermiştir. Aynı şekilde bulgulara ölçeğin alt boyutları açısından da incelendiğinde her bir alt boyut için yapılan bağımlı grup t-testi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p>0,05$) bir fark bulunmamıştır. Bu analiz sonucu, ölçeğin her bir alt boyutunun da zamana karşı değişmezliğinin olduğunu göstermektedir.

4.1.3 “ÖPDÖÇF”nun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmanın üçüncü amacını oluşturan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik hazırlanan –Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu- geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmektedir.

4.1.3.1 “ÖPDÖÇF”nin Geçerliliği ile ilgili Bulgular

Ölçeğin geçerlilik çalışmasında kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin uygunluluk/geçerlilik düzeyleri tespit edilmiştir.

4.1.3.1.1 “ÖPDÖÇF” Kapsam Geçerliliği

Çocukların öğretmenlerini değerlendirmeleri için 38 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan sorular 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Altı uzman görüşünün sonucunda edinilen görüşlere “ÖPDÖVF”nin kapsam geçerliliği kısmında kullanılan ve detaylı olarak anlatılan “Lawshe tekniği” uygulanmıştır. “Lawshe tekniği” sonucunda 15 madde 0,99’un altında değer aldığından ölçeğin madde sayısı 23 maddeye indirgenmiştir.

4.1.3.1.2 “ÖPDÖÇF” Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için SPSS 13.0 programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yorumlanabilir ve adlandırılabilir faktörler elde edebilmek için varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle ölçeğin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analiziyle incelenmiştir.

Uygulamaya katılan 256 çocuğun okul öncesi eğitim öğretmenine yönelik değerlendirmelerinden elde edilen verilerin faktör analizi için yeterliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) her bir maddenin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett’s Test of Sphericity) yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlar Tablo 4.29’da sunulmuştur.

4.29 “ÖPDÖÇF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO, MSA ve Barlett’s Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü	Örneklem	Yeterliliği	,849
Barlett’s Küresellik Testi	Approx. Chi-Square		1212,045
	df		253
	p		,000

Tablo 4.29’den da anlaşıldığı üzere, örneklemin, faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirleyen KMO değeri 0,50’nin üzerinde olduğu ve Barlett testi de 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur. (KMO=,849, $\chi^2_{\text{Barlett test}}(253)=1212,045$; $p=,000$). Bu değerler, verilerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu ve elde edilen KMO değerine göre ölçek değişkenlerin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edebileceğini göstermiştir.

Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerleri incelenmiştir. Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerlerinin 0,50’den az olması durumunda bu soru analizden çıkarılmalıdır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006). Yapılan MSA analizi sonucunda 5. ve 8. maddelerin 0,50’nin altında olduğu görülmüş bu soruların açıklayıcılığı düşük bulunduğundan analizden çıkartılmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 4.30’da “ÖPDÖÇF” ilişkin varyans oranlarına ve özdeğerlere yer verilmiştir.

4.30 “ÖPDÖÇF”nin ve Alt Boyutlarının Varyans Oranları ve Özdeğerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
1	2,80	14,75	14,75
2	2,54	13,38	28,14
3	2,43	12,77	40,91

Temel bileşenleri belirlemek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizinde Tablo 4.30'dan da anlaşılacağı üzere “ÖPDÖÇF” üç alt boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyans miktarı % 40,91'dir. “ÖPDÖÇF”nin alt faktörleri tarafından açıklanan varyans oranları Tablo 4.33.'de görüldüğü gibi, özdeğeri 2,80 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %14,75; özdeğeri 2,54 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı ise %13,38, özdeğeri 2,43 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı % 12,77'dir. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiği (Scherer, 1988; akt. Erdoğan, Bayram, Deniz, 2007) düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen toplam varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonucu elde edilen ölçeğin faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyansları oranları aşağıda verilen Tablo 4.31'te sunulmuştur.

4.31 “ÖPDÖÇF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Faktör Yük Değerleri		
	1,00	2,00	3,00
s16	0,61		
s22	0,58		
s17	0,57		
s2	0,55		
s11	0,55		
s20	0,53		
s13	0,46		
s7		0,74	
s14		0,70	
s1		0,53	
s19		0,50	
s21		0,48	
s3		0,46	
s6			0,72
s10			0,64
s23			0,54
s12			0,49
s9			0,46
s4			0,46

Tablo 4.31 incelendiğinde, açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeği oluşturan 19 maddenin; birinci alt faktörde 7 madde, ikinci alt faktörde 6 madde, üçüncü alt faktörde 6 maddede toplandığı görülmektedir. Faktör yük değeri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Kaplan, 1989; akt. Özgüven, 1999, s.104; Büyüköztürk, 2006). Bu araştırmada alt kesme noktası olarak 0,40 kabul edilmiştir. Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde, bazı maddelerin faktör yük değerinin 0,40’ın altında kaldığı ya da her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda 4 madde ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda üç faktörden ve 19 maddeden oluşan “ÖPDÖÇF” son halini almıştır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci alt faktörü olan “çocuğu motive etme” faktörünün 7 maddeden (16, 22, 17, 2, 11, 20, 13. maddeler), ölçeğin ikinci alt faktörü olan

“çocukla kurulan yakın ilişki” faktörünün 6 maddeden (7, 14, 1, 19, 21, 3. maddeler), ölçeğin üçüncü alt faktörü olan “çocuğun öğretmene duyduğu güven” faktörünün 6 maddeden (6, 10, 23, 12, 9, 4. maddeler) oluştuğu görülmektedir. Tablo 4.31’deki faktörlerin yük değerleri incelendiğinde, sırasıyla, “çocuğu motive etme” faktörünü oluşturan maddelerin 0,61. ile 0,46; “çocukla kurulan yakın ilişki” faktörünü oluşturan maddelerin 0,74 ile 0,46; “çocuğun öğretmene duyduğu güven” faktörünü oluşturan maddelerin 0,72 ile 0,46 arasında değişen faktör yük değerleri aldığı görülmektedir.

Aşağıda yer alan tabloda “ÖPDÖÇF”nin betimsel analizlerine yer verilmiştir.

4.32 “ÖPDÖÇF”nin Betimsel Analizleri

N	256
\bar{x}	2,5419
Medyan	2,5789
Std. Hata	,31599
Çarpıklık	-,779
Çarpıklığın Std.Hatası	,152
KurtosisBasıklık	,840
Basıklığın Std. Hatası	,303
MinimumMin.	1,00
MaximumMax.	3,00

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi; “ÖPDÖÇF”nden alınan en düşük puan 1, en yüksek puan ise 3’tür. Bu ölçekten alınan puanların ortalaması 2,5419’dur; ortanca değeri 2,5789; standart sapması ise 0,31599’tür. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (skewness) 0,152, basıklık katsayısı (kurtosis) ise 0,840’dır.

“ÖPDÖÇF”nin yapı geçerliliği çalışmasında son olarak faktörlerin birbirleriyle ve toplam ölçekle olan korelasyonları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar çalışma grubu için aşağıda Tablo 4.33’de sunulmuştur.

4.33 “ÖPDÖÇF”nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri

		ORTF1	ORTF2	ORTF3	p
ORTF1	r				
ORTF2	r	0,63**			0,00
ORTF3	r	0,51**	0,45**		0,00
ORTTUM	r	0,85**	0,82**	0,81**	0,00

**p<0,001

Tablo 4.33’de görüldüğü üzere, faktörler arası korelasyonlar 0,45 ile 0,63, faktörler ile toplam ölçek arasındaki korelasyonlar ise 0,85 ile 0,81 arasında değişen pozitif ve 0,01 anlamlılık düzeyinde ($p<0,01$), anlamlı değerler almıştır. Bu bulgu, çalışma grubu için hazırlanan ölçeği oluşturan faktörler ve faktör-toplam ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yönünde yorumlanmıştır.

4.1.3.2 “ÖPDÖÇF” Güvenilirliği ile ilgili Bulgular

Ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ardından, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir. Ayrıca split-half tekniğinden faydalanılarak ölçeğin yarı güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir.

“ÖPDÖÇF”nin iç tutarlılık katsayılarına Tablo 4.34’de yer verilmiştir.

4.34 “ÖPDÖÇF”nin Cronbach Alfa Katsayısı

Cronbach Alpha	Madde sayısı
0,838	19

Tablo 4.34’de de görüldüğü üzere “ÖPDÖÇF”nin iç tutarlılık katsayısı 0,84 gibi çok yüksek bir değer almıştır. Bu sonuca istinaden madde çıktığı zaman iç tutarlılık

katsayısında herhangi bir değişmenin olup olmadığını aşağıdaki Tablo 4.35’te görölmektedir.

4.35 “ÖPDÖÇF”nin Maddelerinin Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayısı
sor0001	,375	,833
sor0002	,231	,842
sor0003	,406	,831
sor0004	,426	,830
sor0006	,398	,831
sor0007	,452	,829
sor0009	,320	,835
sor0010	,346	,834
sor0011	,452	,829
sor0012	,519	,825
sor0013	,394	,832
sor0014	,430	,830
sor0016	,367	,833
sor0017	,442	,829
sor0019	,459	,829
sor0020	,490	,827
sor0021	,478	,828
sor0022	,557	,823
sor0023	,566	,824

Tablo 4.35’te göröldüğü üzere, çalışma grubu için maddelerin Cronbach Alfa katsayıları 0,842 ile 0,823 arasında değişmektedir. Maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise 0,566 ile 0,231 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, maddelerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Bu durumda herhangi maddenin çıkması “ÖPDÖÇF”nin güvenilirliğine olumlu bir etki yaratmamıştır. Bu nedenle tüm maddelerin ölçekte kalması yönünde karara varılmıştır.

4.36 “ÖPDÖÇF”nin Birinci Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

	Cronbach Alfa Katsayısı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Bırakmalı Cronbach alfa Katsayısı
F1	,70		
Sor002		,308	,696
sor0011		,415	,663
sor0013		,375	,674
sor0016		,395	,669
sor0017		,422	,662
sor0020		,437	,658
sor0022		,525	,634

Tablo 4.36’da görüldüğü gibi, “ÖPDÖÇF”nin birinci alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,70 bulunmuştur. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma grubu için 0,696 ile 0,634 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,308 ile 0,525 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin puanlayıcıları faktör bazında iyi derecede ayırt edebildiğini göstermektedir.

Aşağıdaki Tablo 4.37’de “ÖPDÖÇF”nin ikinci alt boyut maddeleri için cronbach alfa sonuçlarına, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarına ve madde bırakmalı cronbach alfa katsayısı sonuçlarına yer verilmiştir

4.37 “ÖPDÖÇF” Birinci Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

	Cronbach Alfa Katsayısı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Bırakmalı Cronbach Alfa
F2	,71		
sor0001		,389	,681
sor0003		,367	,692
sor0007		,493	,647
sor0014		,499	,644
sor0019		,450	,662
sor0021		,437	,665

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi, “ÖPDÖÇF”nin ikinci alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,71 bulunmuştur. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma

grubu için 0,692 ile 0,644 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,367 ile 0,499 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin puanlayıcıları faktör bazında iyi derecede ayırt edebildiğini göstermektedir.

Aşağıdaki Tablo 4.38’de “ÖPDÖÇF”nin üçüncü alt boyut maddeleri için cronbach alfa sonuçlarına, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarına ve madde bırakmalı cronbach alfa katsayısı sonuçlarına yer verilmiştir.

4.38 “ÖPDÖÇF” Formu Üçüncü Alt Boyutu Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

	Cronbach Alfa Katsayısı	Düzeltilmiş Madde Toplam Katsayısı	Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayısı
F3	,70		
sor0004		,426	,648
sor0006		,481	,629
sor0009		,323	,685
sor0010		,372	,668
sor0012		,465	,635
sor0023		,476	,632

Tablo 4.38’de görüldüğü üzere, “ÖPDÖÇF”nin üçüncü alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,70 bulunmuştur. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma grubu için 0,629 ile 0,685 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,323 ile 0,481 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin puanlayıcıları faktör bazında iyi derecede ayırt edebildiğini göstermektedir.

Çalışma grubunun “ÖPDÖÇF”den aldıkları toplam puanlara ve herbir alt boyutundan aldıkları puanlara göre oluşturulan üst %27 ve alt %27’lik grupların madde bazında aritmetik ortalamalarına, standart sapmalarına ve madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına aşağıdaki tablo 4.39’da yer verilmiştir.

4.39 “ÖPDÖÇF”den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	t	p
s1	Altçeyrek	50,00	2,42	0,57	-6,76	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,98	0,14	-6,70	0,00
s2	Altçeyrek	50,00	1,72	0,78	-6,17	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,63	0,69	-6,17	0,00
s3	Altçeyrek	50,00	2,12	0,72	-7,45	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,92	0,27	-7,39	0,00
s4	Altçeyrek	50,00	2,06	0,79	-7,87	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,96	0,20	-7,80	0,00
s6	Altçeyrek	50,00	2,10	0,76	-7,51	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,94	0,24	-7,45	0,00
s7	Altçeyrek	50,00	2,22	0,65	-7,45	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,94	0,24	-7,40	0,00
s9	Altçeyrek	50,00	2,10	0,76	-7,80	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,96	0,20	-7,73	0,00
s10	Altçeyrek	50,00	2,48	0,71	-5,25	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	3,00	0,00	-5,20	0,00
s11	Altçeyrek	50,00	1,94	0,77	-8,33	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,90	0,30	-8,27	0,00
s12	Altçeyrek	50,00	1,94	0,71	-10,24	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,98	0,14	-10,15	0,00
s13	Altçeyrek	50,00	2,00	0,78	-7,97	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,94	0,31	-7,92	0,00
s14	Altçeyrek	50,00	2,14	0,73	-8,43	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	3,00	0,00	-8,35	0,00
s16	Altçeyrek	50,00	1,96	0,70	-7,48	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,82	0,43	-7,44	0,00
s17	Altçeyrek	50,00	2,02	0,74	-9,08	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,98	0,14	-9,00	0,00
s19	Altçeyrek	50,00	2,30	0,76	-6,56	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	3,00	0,00	-6,49	0,00
s20	Altçeyrek	50,00	1,96	0,73	-8,27	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,90	0,36	-8,22	0,00
s21	Altçeyrek	50,00	2,18	0,75	-7,51	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,98	0,14	-7,44	0,00
s22	Altçeyrek	50,00	1,76	0,77	-10,14	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,92	0,27	-10,06	0,00
s23	Altçeyrek	50,00	1,92	0,63	-10,76	0,00
	Üst Çeyrek	51,00	2,94	0,24	-10,68	0,00

Tablo 4.39’da görüldüğü üzere, üst %27’lik grubun aritmetik ortalaması 3,00 ile 2,63 iken, alt %27’lik grubun aritmetik ortalaması 2,48 ile 1,72 arasında değişmektedir.

Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 0,69 ile 0,00 iken, alt %27'lik grubun standart sapması 0,79 ile 0,57 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

4.40 “ÖPDÖÇF”nin Birinci Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	t	p
s2	Altçeyrek	50,00	1,52	0,61	-10,48	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,75	0,56	-10,47	0,00
s11	Altçeyrek	50,00	1,86	0,70	-10,43	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,94	0,24	-10,35	0,00
s13	Altçeyrek	50,00	1,84	0,77	-9,51	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,94	0,31	-9,44	0,00
s16	Altçeyrek	50,00	1,84	0,58	-10,28	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,86	0,40	-10,24	0,00
s17	Altçeyrek	50,00	1,80	0,64	-12,88	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,98	0,14	-12,77	0,00
s20	Altçeyrek	50,00	1,86	0,64	-10,84	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,94	0,31	-10,78	0,00
s22	Altçeyrek	50,00	1,66	0,63	-13,64	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,94	0,24	-13,54	0,00

Tablo 4.40'da görüldüğü üzere, üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 2,98 ile 2,75 iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 1,86 ile 1,52 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 0,56 ile 0,14 iken, alt %27'lik grubun standart sapması 0,77 ile 0,58 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

4.41 “ÖPDÖÇF”nin İkinci Alt boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	t	p
s1	Altçeyrek	50,00	2,58	0,57	-3,83	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,92	0,27	-3,81	0,00
s3	Altçeyrek	50,00	1,96	0,70	-9,49	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,94	0,24	-9,41	0,00
s7	Altçeyrek	50,00	2,00	0,64	-10,70	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,98	0,14	-10,60	0,00
s14	Altçeyrek	50,00	1,90	0,65	-12,15	0,00
	Üstçeyrek	51,00	3,00	0,00	-12,03	0,00
s19	Altçeyrek	50,00	2,10	0,71	-8,72	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,98	0,14	-8,64	0,00
s21	Altçeyrek	50,00	2,06	0,71	-9,06	0,00
	Üstçeyrek	51,00	2,98	0,14	-8,98	0,00

p<0,05

Tablo 4.41’de görüldüğü üzere, üst %27’lik grubun aritmetik ortalaması 3 ile 2,92 arasında değişir iken, alt %27’lik grubun aritmetik ortalaması 2,58 ile 1,90 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27’lik grubun standart sapması 0,27 ile 0,00 iken, alt %27’lik grubun standart sapması 0,71 ile 0,57 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde (p<0,05) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

4.42 “ÖPDÖÇF”nin Üçüncü Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27’lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	t	p
s4	Alt çeyreklik	50,00	2,02	0,77	-9,10	0,00
	Üst çeyreklik	51,00	3,00	0,00	-9,01	0,00
s6	Alt çeyreklik	50,00	1,94	0,79	-9,55	0,00
	Üst çeyreklik	51,00	3,00	0,00	-9,45	0,00
s9	Alt çeyreklik	50,00	2,02	0,80	-8,80	0,00
	Üst çeyreklik	51,00	3,00	0,00	-8,72	0,00
s10	Alt çeyreklik	50,00	2,42	0,73	-5,67	0,00
	Üst çeyreklik	51,00	3,00	0,00	-5,61	0,00
s12	Alt çeyreklik	50,00	1,86	0,67	-12,15	0,00

		N	\bar{x}	ss	t	p
s23	Üst çeyreklik	51,00	3,00	0,00	-12,02	0,00
	Alt çeyreklik	50,00	1,94	0,65	-11,61	0,00
	Üst çeyreklik	51,00	3,00	0,00	-11,50	0,00

p<0,05

Tablo 4.42’de görüldüğü üzere, üst %27’lik grubun aritmetik ortalaması 3 iken, alt %27’lik grubun aritmetik ortalaması 2,42 ile 1,86 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27’lik grubun standart sapması 0,00 iken, alt %27’lik grubun standart sapması 0,80 ile 0,65 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde (p<0,05) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeceği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

Aşağıda yer alan tablolarda “ÖPDÖÇF”nin ve alt boyutlarının Spearman Brown Yarı Test Güvenilirliği analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.43 “ÖPDÖÇF”nin Spearman Brown Yarı Test Güvenilirliği

Cronbach's Alpha	Bölüm 1	Değeri	,688
		Madde sayısı	10(a)
	Bölüm 2	Değeri	,760
		Madde Sayısı	9(b)
	Toplam Madde Sayısı		19
İki yarı form arası korelasyon			,704
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit Uzaklık		,827
	Eşit Olmayan Uzaklık		,827
Guttman Split-Half katsayısı			,826

Tablo 4.43’de görüldüğü üzere “Spearman-Brown” iki yarı test güvenilirliğine göre formun birinci yarı güvenilirliği 0,68; ikinci yarı testi güvenilirliği ise 0,76 değerlerini almıştır. Bulunan bu güvenilirlik düzeyleri oldukça yüksektir. Aynı zamanda iki yarı test arasındaki ilişki ise 0,70 değerini almıştır. “Spearman-Brown” Katsayısı 0,83; Guttman Split-Half Katsayısı 0,83’tür.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, “ÖPDÖÇF”nin çalışma grubunda yapılan uygulamaları sonucunda, yüksek düzeyde iç tutarlılık bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin, çalışma grubunda güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülebilir.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Çalışma, İstanbul ili yöntem bölümünde belirtilen ilçelerinde yer alan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan olan toplam 35 çocuğa 2 hafta ara ile uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının, iki ayrı uygulaması arasındaki kararlılık katsayısını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, aşağıda Tablo 4.44’de sunulmuştur.

4.44 “ÖPDÖÇF”nin Test Tekrar Test Uygulamalarından Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Elde Edilen Ortalama Puanların, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları

	\bar{x}	N	ss	r	p	t	p	df
öncetüm1	2,6391	35	,37066	,782	,000	1,453	,155	34
sonratüm1	2,5774	35	,38854					
öncef11	2,5143	35	,45335	,706	,000	1,189	,243	34
sonraf11	2,4449	35	,44744					
öncef21	2,6238	35	,43788	,700	,000	-,606	,549	34
sonraf21	2,6571	35	,39594					
öncef31	2,7286	35	,33354	,602	,000	1,260	,216	34
sonraf31	2,6524	35	,43979					

Tablo 4.44’de görüldüğü üzere, ilk uygulama sonucunda elde edilen puanların faktör bazında aritmetik ortalaması 2,7286 ile 2,5143 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 2,6391’dir. Son uygulama sonucunda elde edilen puanların faktör bazında aritmetik ortalaması ise 2,6571 ile 2,4449 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 2,5774’tür. Bunların yanı sıra, ilk uygulamadan elde edilen puanların faktör bazında standart sapması 0,45335 ile 0,33354 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0,37066’dır. Son uygulamadan elde edilen puanların faktör bazında standart sapması ise 0,44744 ile 0,39594 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0,38854’tür. Faktör ve toplam ölçek bazındaki ortalama puanlar arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları ise tüm faktörlerde ve toplam ölçek puanları arasında, 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p>0,05$ bir farklılık olmadığına işaret etmiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık

anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğinin bulunduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda uygun formlara dönüştürülen ölçeklerden aldıkları toplam performans puanları ve her alt boyuttan almış oldukları performans puanları uzmanlardan gelen yorumlara uygun olarak yüzdelendirilerek tek bir puan haline getirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması olan “*öğretmenlerin demografik özelliklerine göre performans puanlarının farklılıkları*” ile ilgili analizlere aşağıda yer verilmiştir.

4.2 Öğretmenlerin Performans Puanları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yöneticilere uygulanan “ÖPDÖYF”, velilere uygulanan “ÖPDÖVF” ve çocuklara uygulanan “ÖPDÖÇF”de yer alan değerlendirme boyutlarının ağırlıklandırılması uzman görüşleri alınarak değerlendiriciler boyutunda (dikey) ve sorular boyutlarında (yatay) yapılmıştır.

Bu ağırlıklandırmalar sonucunda hem her bir alt boyutun performans puanları, hem de bu alt boyutların puanlarının ağırlıklandırılmış toplamlarından oluşan toplam performans puanları hesaplanmıştır.

Toplam performans puanı ile her bir alt boyut (çocuğu motive etme, çocukla kurulan yakın ilişki, öğretmene duyulan güven, aile işbirliği, veli iletişimi, eğitimin devamlılığı, planlama ve organizasyon, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, çocuğun hijyeni, çocuğun gelişimsel takibi, idare iletişimi, işyeri uyumu ve kişisel gelişim) için hesaplanmış puanların Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, yaşları, mezun oldukları okul türü, çalıştıkları sınıfın mevcudu ve öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, veriler normal dağılım göstermediği için, parametrik olmayan istatistiksel testler olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H testleri ile çözümlenmiştir. Anlamlı bulunan ve bulunmayan farklılıklar tablolar halinde sunulmaktadır.

4. Öğretmenlerin Toplam ve Diğer Alt Değerlendirme Boyutlarındaki Performans Puanlarının Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

4.2.1 Öğretmenlerin Toplam ve Diğer Alt Değerlendirme Boyutlarındaki Performans Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tablolarda araştırmanın dördüncü problem cümlesinde yer alan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve diğer değerlendirme alt boyutlarındaki performans puanları çalışılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

4.45 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Performans Değerlendirme Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
	Devlet	68	62,83	5,873	2	0,53
	Özel	27	81,22			
	Bağımsız	47	78,53			

p>0,05

Tablo 4.45’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Performans Değerlendirme” ölçekleri “çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,53, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için “çalıştıkları okul türü” sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2) = 5,873, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü “performans değerlendirme” puanlarını etkilememektedir.

Aşağıda öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre belirlenmiş alt değerlendirme boyutları açısından fark olup olmadığını tespit etmek üzere Kruskal Wallis-H tsetlerine yer verilmiştir.

4.46 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
Devlet	68	57,96	19,774	2	,000*
Özel	27	98,91			
Bağımsız	47	75,35			

p<0,05*

Tablo 4.46’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” alt boyutu “çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,000 anlamlılık derecesi 0,05 ten küçük olduğu için okul türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2(2) = 19,774, p < 0,05$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun özel anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “bağımsız devlet” anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, ardından da “devlet ilköğretim okulu anasınıflarında” öğretmenlik yapan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.47’de sunulmuştur.

4.47 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Devlet	68	40,83	27776,5	430,500	-4,023	,000*
Özel	27	66,06	1783,5			
Devlet	68	51,63	3510,30	1164,50	-2,467	0,011*
Bağımsız	47	67,22	3159,50			
Özel	27	46,85	1265,00	382,00	-2,836	0,05*
Bağımsız	47	32,13	1310,00			

*p<0,05

Tablo 4.47’de görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda, “çocuğu motive etme” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “özel anaokulu” olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “özel anaokulu” lehine (U=430,500; Z=-4,023; p<0,05), “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “bağımsız devlet anaokulu” olarak incelendiğinde “bağımsız devlet anaokulu” lehine (U=1164,50; Z=-2,467; p<0,05), “özel anaokulu” ve “bağımsız devlet anaokulu” incelendiğinde “özel anaokulu” lehine olduğu görülmektedir (U=382,00; Z=-2,836; p<0,05). Bu durumda “özel anaokulu”nda görev yapan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” boyutunda performans puanlarının “bağımsız devlet anaokulunda” görev yapan

öğretmenlere ve “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu, “bağımsız devlet anaokulunda” görev yapan öğretmenlerin de “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre “çocuğu motive etme” boyutunda aldıkları performans puanlarının daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

4.48 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
Devlet	68	60,99	9,487	2	0,09
Özel	27	87,37			
Bağımsız	47	77,59			

p>0,05

Tablo 4.48’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocukla kurulan yakın ilişki” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,09 anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2) = 9,487, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri “çocukla kurulan yakın ilişki” boyutunu etkilememektedir.

4.49 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Öğretmene Duyulan Güven” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
Devlet	68	64,65	4,51	2	,108
Özel	27	83,54			
Bağımsız	47	74,50			

p>0,05

Tablo 4.49’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmene duyulan güven” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni

gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,108, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2) = 4,51, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri “öğretmene duyulan güven” boyutunu etkilememektedir.

4.50 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
Devlet	68	66,15	2,257	2	,324
Özel	27	74,96			
Bağımsız	47	77,24			

p>0,05

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “aile işbirliği” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,324 anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2) = 2,257, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkeni öğretmenlerin “aile işbirliği” boyutunu etkilememektedir.

4.51. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
Devlet	68	62,68	8,513	2	,014*
Özel	27	89,59			
Bağımsız	47	73,87			

*p<0,05

Tablo 4.51’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “veli iletişimi” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,014 anlamlılık derecesi 0,05 ten küçük olduğu için okul türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2(2) = 8,513, p < 0,05$). İstatistiksel

farklılığa sebep olan grubu özel anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “bağımsız devlet” anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, ardından da “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda öğretmenlik yapan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.52’de sunulmuştur.

4.52 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Devlet	68	42,96	2921,00	575,00	-2,81	0,05*
Özel	27	60,70	1639,00			
Devlet	68	54,22	3687,00	1341,00	-1,463	0,144
Bağımsız	47	63,47	2983,00			
Özel	27	42,89	1158,00	489,00	-1,635	0,102
Bağımsız	47	34,40	1617,00			

*p<0,05

Tablo 4.52’de görüldüğü gibi,yapılan analizler sonucunda, “veli iletişimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “özel anaokulu” olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “özel anaokulu” lehine (U=575,00; z=-2,81; p<0,05), “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “bağımsız devlet anaokulu” olarak incelendiğinde farklılık olmadığı (U=1341,00; Z=-1,463; p>0,05), “özel anaokulu” ve “bağımsız devlet anaokulu” incelendiğinde farklılık olmadığı görülmektedir (U=489,00; Z=-1,635; p<0,05). Bu durumda “özel anaokulu”nda görev yapan öğretmenlerin “veli iletişimi” boyutunda performans puanlarının “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “bağımsız devlet” anaokulunda görev yapan öğretmenler ile “özel anaokulu” ve “bağımsız devlet” anaokulunda görev yapan öğretmenler arasında her hangi bir farklılık saptanmamıştır.

4.53 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar	X^2	sd	p
Devlet	68	68,78	1,707	2	0,426
Özel	27	67,28			
Bağımsız	47	77,86			

$p>0,05$

Tablo 4.53’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “eğitim devamlılığı” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,426 anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2)=1,707, p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkeni öğretmenlerin “eğitim devamlılığı” boyutunu etkilememektedir.

4.54 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar	X^2	sd	P
Devlet	68	66,65	3,030	2	0,220
Özel	27	71,06			
Bağımsız	47	78,78			

$p>0,05$

Tablo 4.54’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “planlama ve organizasyon” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,220, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2)=3,030, p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkeni öğretmenlerin “planlama ve organizasyon” boyutunu etkilememektedir.

4.55 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar	X^2	sd	P
Devlet	68	70,50	,191	2	0,909
Özel	27	74,13			
Bağımsız	47	71,44			

$p>0,05$

Tablo 4.55’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf düzeni” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,909, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2) = 0,191, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkeni öğretmenlerin “sınıf düzeni” boyutunu etkilememektedir.

4.56 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
Devlet	68	68,75	1,607	2	0,448
Özel	27	79,33			
Bağımsız	47	70,98			

p>0,05

Tablo 4.56’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,448, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2) = 1,607, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkeni öğretmenlerin “sınıf yönetimi” boyutunu etkilememektedir.

4.57 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar	X^2	sd	p
Devlet	68	65,93	3,950	2	0,110
Özel	27	81,69			
Bağımsız	47	73,70			

p>0,05

Tablo 4.57’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğun hijyeni” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,110, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2) =$

3,950, $p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkeni öğretmenlerin “çocuğun hijyeni” boyutunu etkilememektedir.

4.58 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar	X^2	sd	P
Devlet	68	67,92	1,810	2	0,404
Özel	27	72,20			
Bağımsız	47	72,26			

$p>0,05$

Tablo 4.58’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğun gelişimsel takibi” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,404, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2) = 1,810$, $p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkeni öğretmenlerin “çocuğun gelişimsel takibi” boyutunu etkilememektedir.

4.59 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “İdare ile İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar	X^2	sd	p
Devlet	68	65,71	3,415	2	0,181
Özel	27	79,72			
Bağımsız	47	75,16			

$p>0,05$

Tablo 4.59’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “idare ile iletişim” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,181, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2) = 0,181$, $p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkeni öğretmenlerin “idare ile iletişim” boyutunu etkilememektedir.

4.60 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
Devlet	68	62,42	7,683	2	0,021*
Özel	27	79,04			
Bağımsız	47	80,31			

*p<0,05

Tablo 4.60’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “işyeri uyumu” alt boyutu “çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,021, anlamlılık derecesi 0,05 ten küçük olduğu için okul türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2(2) = 7,683, p < 0,05$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu bağımsız devlet anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “özel” anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, ardından da “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda öğretmenlik yapan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.61’de sunulmuştur.

4.61 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Devlet	68	44,82	3047,50	701,500	-1,991	,046*
Özel	27	56,02	1512,50			
Devlet	68	52,10	3543,00	1197,00	-2,509	,012*
Bağımsız	47	66,53	3127,00			
Özel	27	37,02	999,500	621,500	-,163	0,87
Bağımsız	47	37,78	1775,00			

*p<0,05

Tablo 4.61’de görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda, “işyeri uyumu” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “özel anaokulu” olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “özel anaokulu” lehine ($U=701,500$; $z=-1,991$; $p<0,05$), “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “bağımsız devlet anaokulu” olarak incelendiğinde “bağımsız devlet anaokulu” lehine ($U=1197,00$; $Z=-2,509$; $p<0,05$), “özel anaokulu” ve “bağımsız devlet anaokulu” incelendiğinde farklılık olmadığı görülmektedir ($U=621,500$; $Z=-1,63$; $p>0,05$). Bu durumda “özel anaokulu”nda görev yapan öğretmenlerin “işyeri uyumu” boyutunda performans puanlarının “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca “bağımsız devlet” anaokullarda görev yapan öğretmenlerin, “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre “işyeri uyumu” boyutunda daha fazla puan aldıkları ancak “özel anaokulu” ve “bağımsız devlet” anaokulunda görev yapan öğretmenler arasında her hangi bir farklılık saptanmadığı ortaya çıkmıştır.

4.62 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar	X^2	sd	p
Devlet	68	68,24	1,741	2	0,42
Özel	27	69,59			
Bağımsız	47	77,31			

$p>0,05$

Tablo 4.62’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “kişisel gelişim” alt boyutunda “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,42, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(2)=1,741$, $p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkeni öğretmenlerin “kişisel gelişim” boyutunu etkilememektedir.

4.2.2 Öğretmenlerin Toplam ve Diğer Alt Değerlendirme Boyutlarındaki Performans Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tablolarda, araştırmanın beşinci problem cümlesinde yer alan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve diğer alt değerlendirme boyutlarındaki performans puanları öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşımakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

4.63 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre Performans Değerlendirme Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
21-25	22	65,30			
26-29	36	74,81			
30-34	44	76,02	3,481	4	0,481
35-39	16	77,44			
40+	24	59,98			

$p > 0,05$

Tablo 4.63’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme puanları “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,481, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları değişkeni sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 3,481, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni öğretmenlerin performans değerlendirme puanlarını etkilememektedir.

4.64 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
21-25	22	78,36			
26-29	36	79,42			
30-34	44	73,78	7,079	4	0,48
35-39	16	51,22			
40+	24	62,67			

$p > 0,05$

Tablo 4.64’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,48, anlamlılık derecesi

0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4)=7,079, p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni öğretmenlerin “çocuğu motive etme” boyutunu etkilememektedir.

4.65 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
21-25	22	63,00			
26-29	36	78,28			
30-34	44	75,16	6,939	4	0,37
35-39	16	75,16			
40+	24	59,98			

$p>0,05$

Tablo 4.65’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocukla kurulan yakın ilişki” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,37, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4)= 6,939, p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “çocukla kurulan yakın ilişki” boyutunu etkilememektedir.

4.66 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Öğretmene Güven” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
21-25	22	53,75			
26-29	36	79,61			
30-34	44	70,63	6,939	4	0,14
35-39	16	66,41			
40+	24	80,60			

$p>0,05$

Tablo 4.66’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmene güven” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,139, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4)= 6,939, p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “öğretmene güven” boyutunu etkilememektedir.

4.67 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
21-25	22	65,05			
26-29	36	65,68			
30-34	44	83,22	6,371	4	0,178
35-39	16	59,16			
40+	24	72,90			

$p > 0,05$

Tablo 4.67’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “aile işbirliği” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,178, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 6,371, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “aile işbirliği” boyutunu etkilememektedir.

4.68 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
21-25	22	65,95			
26-29	36	75,44			
30-34	44	71,11	1,589	4	0,811
35-39	16	78,78			
40+	24	66,52			

$p > 0,05$

Tablo 4.68’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “veli iletişimi” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,811, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 1,589, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “veli iletişimi” boyutunu etkilememektedir.

4.69 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
21-25	22	65,30			
26-29	36	68,29			
30-34	44	79,84	3,031	4	0,553
35-39	16	64,22			
40+	24	71,56			

p>0,05

Tablo 4.69’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “eğitimin devamlılığı” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,553, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 3,031, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “eğitimin devamlılığı” boyutunu etkilememektedir.

4.70 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
21-25	22	64,05			
26-29	36	74,11			
30-34	44	76,27	2,930	4	0,57
35-39	16	74,13			
40+	24	63,92			

p>0,05

Tablo 4.70’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “planlama ve organizasyon” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,57, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 2,930, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “planlama ve organizasyon” boyutunu etkilememektedir.

4.71 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
21-25	22	65,18			
26-29	36	76,14			
30-34	44	74,32	3,467	4	0,48
35-39	16	76,47			
40+	24	61,85			

$p > 0,05$

Tablo 4.71’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf düzeni” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,48, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 3,467, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “sınıf düzeni” boyutunu etkilememektedir.

4.72 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
21-25	22	74,59			
26-29	36	63,10			
30-34	44	76,49	4,909	4	0,30
35-39	16	82,16			
40+	24	65,02			

$p > 0,05$

Tablo 4.72’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,30, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 4,909, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “sınıf yönetimi” boyutunu etkilememektedir.

4.73 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
21-25	22	74,64			
26-29	36	74,35			
30-34	44	69,93	5,604	4	0,23
35-39	16	84,44			
40+	24	58,60			

p>0,05

Tablo 4.73’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğun hijyeni” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,23, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 5,604, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “çocuğun hijyeni” boyutunu etkilememektedir.

4.74 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
21-25	22	62,57			
26-29	36	74,81			
30-34	44	74,38	3,917	4	0,42
35-39	16	80,59			
40+	24	63,40			

p>0,05

Tablo 4.74’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğun gelişimsel takibi” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,42, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 3,917, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “çocuğun gelişimsel takibi” boyutunu etkilememektedir.

4.75 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “İdare ile İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
21-25	22	71,59			
26-29	36	76,83			
30-34	44	69,76	4,223	4	0,38
35-39	16	81,34			
40+	24	60,04			

p>0,05

Tablo 4.75’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “idare ile iletişim” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,38, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 4,223, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “idare ile iletişim” boyutunu etkilememektedir.

4.76 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
21-25	22	70,27			
26-29	36	76,17			
30-34	44	71,94	3,389	4	0,49
35-39	16	78,59			
40+	24	60,08			

p>0,05

Tablo 4.76’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “işyeri uyumu” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,49, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 3,389, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “işyeri uyumu” boyutunu etkilememektedir.

4.77 Öğretmenlerin “Yaşlarına” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
21-25	22	70,45			
26-29	36	76,89			
30-34	44	69,19	1,612	4	0,81
35-39	16	75,25			
40+	24	66,10			

p>0,05

Tablo 4.77’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “kişisel gelişim” alt boyutunda “öğretmenlerin yaşları” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,81, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(4) = 1,612, p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni “kişisel gelişim” boyutunu etkilememektedir.

4.2.3 Öğretmenlerin Toplam ve Diğer Alt Değerlendirme Boyutlarındaki Performans Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tablolarda araştırmanın altıncı problem cümlesinde yer alan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve diğer alt değerlendirme boyutlarındaki performans puanları öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

4.78 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre “Performans Puanlarına” İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	Z	p
Mesleklisesi	37	85,70	3171,00			
Üniversite	105	66,50	6982,00	1417,00	-2,442	0,015*

*p<0,05

Tablo 4.78’de görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda, performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine (U=1417,00; z=-2,442; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.79 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	Z	p
Mesleklisesi	37	85,58	3166,50			
Üniversite	105	66,54	6989,50	1421,50	-2,422	0,015*

*p<0,05

Tablo 4.79’da görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda, “çocuğu motive etme” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine (U=1421,50; z=-2,422; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.80 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	Z	p
Mesleklisesi	37	85,85	3176,50			
Üniversite	105	66,44	6976,50	1411,50	-2,468	0,014*

*p<0,05

Tablo 4.80’de görüldüğü gibi, “çocukla kurulan yakın ilişki” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine (U=1411,50; z=-2,468; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “çocukla kurulan yakın ilişki” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.81 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Öğretmene Güven” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	Z	p
Mesleklisesi	37	81,61	3019,50			
Üniversite	105	67,94	7133,50	1568,50	-1,739	0,082

p>0,05

Tablo 4.81’de görüldüğü üzere, “öğretmene güven” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann

Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 1568,50$; $z = -1,739$; $p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre alınan performans puanları “öğretmene güven” boyutunda farklılık göstermemektedir.

4.82 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	79,80	2952,50	1635,50	-2,468	0,154
Üniversite	105	68,58	7200,50			

$p > 0,05$

Tablo 4.82’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin “aile işbirliği” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 1635,50$; $z = -2,468$; $p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre alınan performans puanları “aile işbirliği” boyutunda farklılık göstermemektedir.

4.83 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	82,36	3047,50	1540,50	-1,869	0,062
Üniversite	105	67,67	7105,50			

$p > 0,05$

Tablo 4.83’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin “veli iletişimi” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 1540,50$; $z = -1,869$; $p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre alınan performans puanları “veli iletişimi” boyutunda farklılık göstermemektedir.

4.84 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	79,43	2939,00	1649	-1,364	0,172
Üniversite	105	68,70	7214,00			

$p>0,05$

Tablo 4.84’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “eğitimin devamlılığı” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=1649$; $z=-1,364$; $p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre alınan performans puanları “eğitimin devamlılığı” boyutunda farklılık göstermemektedir.

4.85 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	80,69	2985,00	1602,5	-1,364	0,077
Üniversite	105	68,26	7167,00			

$p>0,05$

Tablo 4.85’de görüldüğü üzere. araştırmaya katılan öğretmenlerin “planlama ve organizasyon” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=1602,50$; $z=-1,364$; $p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre alınan performans puanları “planlama ve organizasyon” boyutunda farklılık göstermemektedir.

4.86 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	82,54	3054,00	1534	-2,137	0,033
Üniversite	105	67,61	7099,00			

$p>0,05$

Tablo 4.86’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf düzeni” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark meslek lisesi lehine bulunmuştur ($U=1534$; $z=-2,137$; $p<0,05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre alınan performans puanları “sınıf düzeni” boyutunda farklılık göstermektedir.

4.87 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	85,00	3145,00	1443	-2,590	0,010*
Üniversite	105	66,74	7008,00			

* $p<0,05$

Tablo 4.87’de görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda, “sınıf yönetimi” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine ($U=1443$; $z=-2,590$; $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “sınıf yönetimi” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.88 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	76,16	2818,00	1770	-,915	0,360
Üniversite	105	69,86	7335,00			

$p>0,05$

Tablo 4.88’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğun hijyeni” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=1770$; $z = -,915$; $p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre alınan performans puanları “çocuğun hijyeni” boyutunda farklılık göstermemektedir.

4.89 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	83,82	3101,50	1486,5	-2,346	0,019*
Üniversite	105	67,16	7051,50			

*p<0,05

Tablo 4.89’da görüldüğü gibi, “çocuğun gelişimsel takibi” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine (U=1486; z=-2,346; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “çocuğun gelişimsel takibi” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.90 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “İdare İle İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	82,82	3064,50	1523,5	-2,151	0,032*
Üniversite	105	67,51	7088,50			

*p<0,05

Tablo 4.90’da görüldüğü gibi, “idare ile iletişim” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine (U=1523; z=-2,151; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “idare ile iletişim” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.91 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	73,26	2710,50	1877,5	-,332	0,740
Üniversite	105	70,88	7442,50			

p>0,05

Tablo 4.91’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin “işyeri uyumu” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 1877,50$; $z = -,332$; $p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre alınan performans puanları “işyeri uyumu” boyutunda farklılık göstermemektedir.

4.92 Öğretmenlerin “Mezun Oldukları Okul Türüne” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Mesleklisesi	37	75,27	2785,00	1803,0	-,717	0,473
Üniversite	105	70,17	7368,00			

$p > 0,05$

Tablo 4.92’de araştırmaya katılan öğretmenlerin “kişisel gelişim” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 1803,00$; $z = -,717$; $p > 0,05$). Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre alınan performans puanları “kişisel gelişim” boyutunda farklılık göstermemektedir.

4.2.4 Öğretmenlerin Toplam ve Diğer Alt Değerlendirme Boyutlarındaki Performans Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tablolarda araştırmanın yedinci problem cümlesinde yer alan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve diğer alt değerlendirme boyutlarındaki performans puanları “sınıf mevcuduna” göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

4.93 “Sınıf Mevcuduna” Göre Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	69,67	5,754	3	0,124
12-17	31	86,90			
18-22	52	68,21			
22+	44	65,16			

$p > 0,05$

Tablo 4.93’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme puanları “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,124, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)= 5,754, p>0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni öğretmenlerin performans değerlendirme puanlarını etkilememektedir.

4.94 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	96,27	14,371	3	0,002*
12-17	31	70,82			
18-22	52	78,88			
22+	44	54,81			

*p<0,05

Tablo 4.94’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” alt boyutu ile “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,002, anlamlılık derecesi 0,05 ten küçük olduğu için “sınıf mevcudu” grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2(3)=14,371, p<0,05$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun 6-11 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “18-22” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin, ardından “12-17” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ve son olarak “22+” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.95’de sunulmuştur.

4.95“Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
6-11	15	29,27	439,00	146,00	-2,028	0,043*
12-17	31	20,71	642,00			
6-11	15	44,13	617,00	283,00	-1,610	0,107
18-22	52	31,94	1661,00			
6-11	15	41,87	628,00	152,00	-3,099	0,002*
22+	44	25,95	1142,00			
12-17	31	38,63	1197,50	701,500	-,984	0,325
18-22	52	44,01	1288,50			
12-17	31	43,48	1348,00	512,00	-1,829	0,067
22+	44	34,44	1502,00			
18-22	52	55,93	2908,50	757,500	-2,842	0,004*
22+	44	39,72	1747,50			

*p<0,05

Tablo 4.95’de görüldüğü üzere, “çocuğu motive etme” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfın mevcudu değişkenine göre farklılaşma incelendiğinde farklılığın “6-11”ve “12-17” sınıf sayıları açısından incelendiğine “6-11” sınıf mevcudu lehine (U=146; z=-2,028; p<0,05), “6-11” ve “18-22” sınıf sayısı olarak incelendiğinde fark bulunmadığı (U=283,00; Z=-1,610; p>0,05), “6-11” ve “22+” sınıf sayısı “6-11” sınıf mevcudu lehine farklılık olduğu (U=152; Z=-3,099; p<0,05), “12-17” sınıf sayısı ile “18-22” sınıf sayıları arasındaki farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı (U=701,5; z=-,984;p>0,05), “12-17” sınıf sayısı ile “22+” sınıf sayısına bakıldığında herhangi bir farka rastlanmadığı (U=512; z=-1,829; p>0,05), ancak “18-22” sınıf sayısı ile “22+” sınıf mevcudu arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “18-22” sınıf mevcudu lehine olduğu (U=757,5; z=-2,842; p<0,05) görülmektedir. Bu durumda “6-11”sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin “12-17” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre ve “22+” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre “çocuğu motive etme” boyutunda daha fazla performans puanına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca “18-22” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin “22+” sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlere göre “çocuğu motive etme” boyutunda daha fazla puana sahip oldukları görülmektedir.

4.96 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
6-11	15	70,60	2,424	3	0,489
12-17	31	81,52			
18-22	52	69,13			
22+	44	67,55			

p>0,05

Tablo 4.96’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocukla kurulan yakın ilişki” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,489, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin sınıf mevcudu sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 2,424, p > 0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “çocukla kurulan yakın ilişki” boyutunu etkilememektedir.

4.97 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Öğretmene Duyulan Güven” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
6-11	15	89,77	4,266	3	0,234
12-17	31	68,03			
18-22	52	73,46			
22+	44	65,40			

p>0,05

Tablo 4.97’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmene duyulan güven” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,234, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin sınıf mevcudu sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 4,266, p > 0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “öğretmene duyulan güven” boyutunu etkilememektedir.

4.98 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	72,40	4,298	3	0,231
12-17	31	81,52			
18-22	52	69,13			
22+	44	67,55			

$p>0,05$

Tablo 4.98’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “aile işbirliği” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,231, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin sınıf mevcudu sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=4,298, p>0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “aile işbirliği” boyutunu etkilememektedir.

4.99 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	78,83	1,826	3	0,609
12-17	31	77,94			
18-22	52	68,32			
22+	44	68,23			

$p>0,05$

Tablo 4.99’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “veli iletişimi” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,609, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin sınıf mevcudu sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=1,826, p>0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “veli iletişimi” boyutunu etkilememektedir.

4.100 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	58,53	5,398	3	0,145
12-17	31	71,35			
18-22	52	80,96			
22+	44	64,84			

$p > 0,05$

Tablo 4.100’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “eğitimin devamlılığı” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,145, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için sınıf mevcudu değişkeni sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 5,398, p > 0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “eğitimin devamlılığı” boyutunu etkilememektedir.

4.101 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	57,90	8,501	3	0,036*
12-17	31	81,50			
18-22	52	77,38			
22+	44	62,14			

* $p < 0,05$

Tablo 4.101’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “planlama ve organizasyon” alt boyutu ile “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,36, anlamlılık derecesi 0,05 ten küçük olduğu için “sınıf mevcudu” grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2(3) = 8,501, p < 0,05$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu “12-17” kişilik sınıf mevcuduyla çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “18-22” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin, ardından “22+” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ve son olarak “6-11” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile

kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.102’de sunulmuştur.

4.102 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
6-11	15	18,63	279,50	150,50	-1,905	0,057
12-17	31	25,85	801,50			
6-11	15	27,20	408	288,00	-1,705	0,88
18-22	52	35,96	1870			
6-11	15	28,07	421	301,00	-,593	0,553
22+	44	30,66	1349			
12-17	31	43,47	1347,50	760,50	-,490	0,624
18-22	52	41,13	2138,30			
12-17	31	44,18	1369,50	490,50	-2,347	0,019*
22+	44	33,65	1480,50			
18-22	52	53,30	2771,50	894,50	-2,073	0,038*
22+	44	42,83	1884,50			

*p<0,05

Tablo 4.102’de görüldüğü gibi, “planlama ve organizasyon” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfın mevcudu değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde farklılığın “6-11”ve “12-17” sınıf sayıları açısından incelendiğinde farklılaşma olmadığı (U=150,50; z=-1,905; p>0,05), “6-11” ve “18-22” sınıf sayısı olarak incelendiğinde fark bulunmadığı (U=288,00; Z=-1,705; p>0,05), “6-11” ve “22+” sınıf sayısı incelendiğinde fark bulunmadığı (U=301; Z=-,593; p>0,05), “12-17” sınıf sayısı ile “18-22” sınıf sayıları arasındaki farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı (U=760,5; z=-,490;p>0,05), “12-17” sınıf sayısı ile “22+” sınıf sayısına bakıldığında farklılığın “12-17” sınıf mevcudu lehine olduğu (U=490,5; z=-2,347; p<0,05), ve “18-22” sınıf sayısı ile “22+” sınıf mevcudu arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “18-22” sınıf mevcudu lehine olduğu (U=894,5; z=-2,073; p<0,05) görülmektedir. Bu durumda “12-17” sınıf mevcudu ve “18-22” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin “22+” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre “planlama ve organizasyon” boyutunda daha fazla performans puanına sahip oldukları görülmektedir.

4.103 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	64,63	10,276	3	0,016*
12-17	31	89,56			
18-22	52	69,27			
22+	44	63,75			

* $p < 0,05$

Tablo 4.103’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf düzeni” alt boyutu ile “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,016, anlamlılık derecesi 0,05 ten küçük olduğu için “sınıf mevcudu” grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2(3)=10,276$, $p < 0,05$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun “12-17” kişilik sınıf mevcuduyla çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “18-22” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin, ardından “6-11” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ve son olarak “22+” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.104’de sunulmuştur.

4.104 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
6-11	15	18,63	279,50	159,50	-2,037	,042*
12-17	31	25,83	801,50			
6-11	15	32,13	482,00	362,00	-,470	0,638
18-22	52	34,54	1796,00			
6-11	15	29,87	448,00	328,00	-,039	0,969
22+	44	30,05	1322,00			
12-17	31	49,58	1537,00	571,00	-2,536	0,011*
18-22	52	37,48	1949,00			
12-17	31	46,13	1430,00	430,00	-3,081	0,002*
22+	44	32,27	1420,00			
18-22	52	50,25	2613,00	1053,00	-,765	0,444
22+	44	46,43	2043,00			

*p<0,05

Tablo 4.104’da görüldüğü gibi, “sınıf düzeni” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfın mevcudu değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde farklılığın “6-11”ve “12-17” sınıf sayıları açısından incelendiğine farklılaşmanın “12-17” sınıf mevcudu lehine olduğu (U=159,50; z=-2,037; p<0,05), “6-11” ve “18-22” sınıf sayısı olarak incelendiğinde fark bulunmadığı (U=362,00; Z=,470; p>0,05), “6-11” ve “22+” sınıf sayısı incelendiğinde fark bulunmadığı (U=328,00; Z=-,039; p>0,05), “12-17” sınıf sayısı ile “18-22” sınıf sayıları arasındaki farklılığa bakıldığında “12-17” lik sınıf mevcudu lehine fark olduğu (U=571,00; z=-2,536; p< 0,05), “12-17” sınıf sayısı ile “22+” sınıf sayısına bakıldığında farklılığın “12-17” sınıf mevcudu lehine olduğu (U=430,00; z=-3,081; p<0,05), ve “18-22” sınıf sayısı ile “22+” sınıf mevcudu arasındaki fark incelendiğinde herhangi bir farklılığa rastlanmadığı (U=1053,00; z=-765; p>0,05) görülmektedir. Bu durumda “12-17”lik sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin “6-11” lik sınıf mevcudu, “18-22” lik sınıf mevcudu ile ve “22+” lik sınıf mevcudu ile çalışanlara göre “sınıf düzeni” boyutunda daha fazla performans puanı aldıkları gözlenmektedir.

4.105 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	68,33	5,513	3	0,138
12-17	31	84,58			
18-22	52	70,26			
22+	44	64,83			

$p>0,05$

Tablo 4.105’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,138, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 5,513, p>0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “sınıf yönetimi” boyutunu etkilememektedir.

4.106 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	69,07	6,429	3	0,09
12-17	31	85,97			
18-22	52	66,88			
22+	44	67,60			

$p>0,05$

Tablo 4.106’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğun hijyeni” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,092, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için sınıf mevcudu değişkeni ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 6,429, p>0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “çocuğun hijyeni” boyutunu etkilememektedir.

4.107 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	68,20	2,994	3	0,39
12-17	31	81,45			
18-22	52	67,46			
22+	44	70,39			

$p > 0,05$

Tablo 4.107’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğun gelişimsel takibi” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,393, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için çocuğun gelişimsel takibi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 2,994, p > 0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “çocuğun gelişimsel takibi” boyutunu etkilememektedir.

4.108 “Sınıf Mevcuduna” Göre “İdare ile İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	72,00	,579	3	0,90
12-17	31	74,69			
18-22	52	68,60			
22+	44	72,51			

$p > 0,05$

Tablo 4.108’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “idare ile iletişim” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,901, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = ,579, p > 0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “idare ile iletişim” boyutunu etkilememektedir.

4.109 “Sınıf Mevcuduna” Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	81,20	2,474	3	0,48
12-17	31	76,81			
18-22	52	66,98			
22+	44	69,80			

$p>0,05$

Tablo 4.109’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “işyeri uyumu” alt boyutunda “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,480, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 2,474, p>0,05$). Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni “işyeri uyumu” boyutunu etkilememektedir.

4.110 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
6-11	15	55,13	13,048	3	0,005*
12-17	31	88,92			
18-22	52	62,72			
22+	44	75,18			

* $p<0,05$

Tablo 4.110’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “kişisel gelişim” alt boyutu ile “sınıf mevcudu” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,005, anlamlılık derecesi 0,05 ten küçük olduğu için “sınıf mevcudu” grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2(3) = 13,048, p<0,05$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun “12-17” kişilik sınıf mevcuduyla çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “22+” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin, ardından “18-22” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ve son olarak “6-11” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile

kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.111’de sunulmuştur.

4.111 “Sınıf Mevcuduna” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
6-11	15	16,53	248,00	128,00	-2,730	,006*
12-17	31	26,87	833,00			
6-11	15	30,73	461,00	341,00	-,820	0,41
18-22	52	34,94	1817,00			
6-11	15	23,17	358,00	238,00	-1,752	0,08
22+	44	32,09	1412,00			
12-17	31	51,79	1605,50	502,50	-3,192	0,001*
18-22	52	36,16	1880,50			
12-17	31	42,26	1310,00	550,00	-1,606	0,11
22+	44	35,00	1540,00			
18-22	52	44,62	2320,00	942,00	-1,651	0,10
22+	44	53,09	2336,00			

*p<0,05

Tablo 4.111’de görüldüğü gibi, “kişisel gelişim” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfın mevcudu değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde farklılığın “6-11”ve “12-17” kişilik sınıf sayıları açısından incelendiğine farklılaşmanın “12-17” kişilik sınıf mevcudu lehine olduğu (U=128,00; z=-2,730; p<0,05), “6-11” ve “18-22” kişilik sınıf sayısı olarak incelendiğinde fark bulunmadığı (U=341,00; Z=,820; p>0,05), “6-11” ve “22+” kişilik sınıf sayısı incelendiğinde fark bulunmadığı (U=238,00; Z=-1,752; p>0,05), “12-17” kişilik sınıf sayısı ile “18-22” kişilik sınıf sayıları arasındaki farklılığa bakıldığında “12-17” kişilik sınıf mevcudu lehine fark olduğu (U=502,50; z=-3,192; p< 0,05), “12-17” kişilik sınıf sayısı ile “22+” kişilik sınıf sayısına bakıldığında farklılığın olmadığı(U=550,00; z=-1,606; p>0,05), ve “18-22” kişilik sınıf sayısı ile “22+” kişilik sınıf mevcudu arasındaki fark incelendiğinde herhangi bir farklılığa rastlanmadığı (U=942,00; z=-1,651; p>0,05) görülmektedir. Bu durumda “6-11” kişilik sınıf mevcudu ile “12-17” kişilik sınıf mevcudu karşılaştırıldığında, “12-17” kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin “kişisel gelişim” boyutunda daha fazla performans puanı aldıkları, aynı şekilde “12-17” kişilik sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ve “22+” kişilik sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlere göre “kişisel gelişim” performans puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2.5 Öğretmenin Toplam ve Diğer Alt Boyutlardaki Performans Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tablolarda araştırmanın sekizinci problem cümlesinde yer alan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve diğer alt değerlendirme boyutlarındaki performans puanları öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

4.112 “Öğretmenin hizmet süresine” Göre Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
1-7	73	72,12	1,521	3	0,68
8-14	40	75,30			
15-21	15	69,17			
22+	14	59,89			

$p > 0,05$

Tablo 4.112’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin performans puanları “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,68, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süreleri sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 1,521, p > 0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni öğretmenin performans puanını etkilememektedir.

4.113 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
1-7	73	80,61	8,169	3	0,043*
8-14	40	61,19			
15-21	15	56,30			
22+	14	69,75			

* $p < 0,05$

Tablo 4.113’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” alt boyutu ile “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,043, anlamlılık derecesi 0,05 ten küçük olduğu için “öğretmenin hizmet süresi” grup sıralı ortalamaları arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2(3)=8,169$, $p<0,05$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun “1-7” yıldır çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “22+” yıldır çalışan öğretmenlerin, ardından “8-14” yıldır çalışan öğretmenlerin ve son olarak “15-21” yıldır çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.114’de sunulmuştur.

4.114 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocuğu Motive Etme” Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
1-7	73	62,52	4567,50	1053,50	-2,441	0,015*
8-14	40	46,84	1873,50			
1-7	73	46,99	3430,50	365,50	-2,020	0,043*
15-21	15	32,37	485,50			
1-7	73	45,05	3288,50	434,50	-,884	0,377
22+	14	38,54	539,50			
8-14	40	28,61	1144,50	275,50	-,463	0,643
15-21	15	26,37	395,50			
8-14	40	26,74	1069,50	249,50	-,602	0,547
22+	14	26,60	415,50			
15-21	15	13,57	203,50	83,50	-,939	0,348
22+	14	16,54	231,50			

* $p<0,05$

Tablo 4.114’den görüldüğü gibi, “çocuğu motive etme” alt boyutunda öğretmenlerin hizmet süreleri değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde farklılığın “1-7” ve “8-14” hizmet yılı açısından incelendiğinde farklılaşmanın “1-7” hizmet yılı lehine olduğu ($U=1053,50$; $z=-2,441$; $p<0,05$), “1-7” ve “15-21” hizmet yılı olarak incelendiğinde yine “1-7” hizmet yılı lehine fark bulunduğu ($U=365,50$; $Z=-2,020$; $p<0,05$), “1-7” ve “22+” hizmet yılı açısından incelendiğinde fark bulunmadığı ($U=434,50$; $Z=-,884$; $p>0,05$), “8-14” hizmet yılı ile “15-21” hizmet yılı arasındaki farklılığa bakıldığında farklılık bulunmadığı ($U=275,50$; $z=-,463$; $p>0,05$), “8-14” hizmet yılı ile “22+” yılları arasındaki farklılığa bakıldığında farkın bulunmadığı ($U=249,50$; $z=-,602$; $p>0,05$), “15-21” hizmet yılı ile “22+” hizmet yılları arasındaki farklılık incelendiğinde de bir fark

olmadığı ($U=83,50$; $z=-,939$; $p>0,05$) tespit edilmiştir. Bu durumda “1-7” yıldır hizmet eden öğretmenlerin “8-14” yıldır hizmet eden öğretmenlere ve “15-21” yıldır hizmet eden öğretmenlere göre “çocuğu motive etme” boyutunda daha fazla performans puanına sahip oldukları görülmektedir.

4.115 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocukla Kurulan Yakın İlişki” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
1-7	73	72,32	2,350	3	0,503
8-14	40	77,00			
15-21	15	61,20			
22+	14	62,54			

$p>0,05$

Tablo 4.115’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocukla kurulan yakın ilişki” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,503, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşları sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 2,350$, $p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “çocukla kurulan yakın ilişki” boyutunu etkilememektedir.

4.116 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Öğretmene Güven” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
1-7	73	70,69	2,564	3	0,464
8-14	40	65,79			
15-21	15	79,33			
22+	14	83,64			

$p>0,05$

Tablo 4.116’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmene güven” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,464, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süreleri sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3) = 2,564$, $p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “öğretmene güven” boyutunu etkilememektedir.

4.117 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Aile İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
1-7	73	64,53	4,665	3	0,198
8-14	40	81,10			
15-21	15	77,83			
22+	14	73,61			

p>0,05

Tablo 4.117’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “aile işbirliği” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,198, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=4,665, p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “aile işbirliği” boyutunu etkilememektedir.

4.118 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Veli İletişimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
1-7	73	72,26	,313	3	0,958
8-14	40	70,44			
15-21	15	74,80			
22+	14	67,04			

p>0,05

Tablo 4.118’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “veli iletişimi” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,958, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=,313, p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “veli iletişimi” boyutunu etkilememektedir.

4.119 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Eğitimin Devamlılığı” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
1-7	73	66,55	6,896	3	0,075
8-14	40	82,90			
15-21	15	56,37			
22+	14	80,93			

$p > 0,05$

Tablo 4.119’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “eğitimin devamlılığı” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,075, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=6,896$, $p > 0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “eğitimin devamlılığı” boyutunu etkilememektedir.

4.120 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Planlama ve Organizasyon” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
1-7	73	69,69	2,875	3	0,41
8-14	40	76,25			
15-21	15	78,70			
22+	14	59,64			

$p > 0,05$

Tablo 4.120’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “planlama ve organizasyon” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,411, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=2,875$, $p > 0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “planlama ve organizasyon” boyutunu etkilememektedir.

4.121 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Sınıf Düzeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
1-7	73	73,39	4,094	3	0,25
8-14	40	74,30			
15-21	15	72,27			
22+	14	52,82			

p>0,05

Tablo 4.121’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf düzeni” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,25, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=4,094, p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “sınıf düzeni” boyutunu etkilememektedir.

4.122 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
1-7	73	70,93	,880	3	0,83
8-14	40	73,38			
15-21	15	76,00			
22+	14	64,29			

p>0,05

Tablo 4.122’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,83, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=,880, p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “sınıf yönetimi” boyutunu etkilememektedir.

4.123 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocuğun Hijyeni” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
1-7	73	72,92	3,554	3	0,31
8-14	40	74,06			
15-21	15	73,80			
22+	14	54,32			

p>0,05

Tablo 4.123’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğun hijyeni” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,31, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=3,554, p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “çocuğun hijyeni” boyutunu etkilememektedir.

4.124 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Çocuğun Gelişimsel Takibi” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
1-7	73	70,88	1,819	3	0,61
8-14	40	76,44			
15-21	15	61,47			
22+	14	71,36			

$p>0,05$

Tablo 4.124’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğun gelişimsel takibi” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,61, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=1,819, p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “çocuğun gelişimsel takibi” boyutunu etkilememektedir.

4.125 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “İdare İle İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
1-7	73	74,99	2,072	3	0,56
8-14	40	70,11			
15-21	15	68,77			
22+	14	60,18			

$p>0,05$

Tablo 4.125’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “idare ile iletişim” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,56, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=2,072, p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “idare ile iletişim” boyutunu etkilememektedir.

4.126 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “İşyeri Uyumu” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	Sd	P
1-7	73	74,42	1,731	3	0,63
8-14	40	70,36			
15-21	15	70,77			
22+	14	60,32			

$p>0,05$

Tablo 4.126’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “iş yeri uyumu” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,630, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=1,731, p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “iş yeri uyumu” boyutunu etkilememektedir.

4.127 “Öğretmenin Hizmet Süresine” Göre “Kişisel Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
1-7	73	73,99	1,282	3	0,73
8-14	40	69,71			
15-21	15	72,70			
22+	14	62,36			

$p>0,05$

Tablo 4.127’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmenin kişisel gelişimi” alt boyutunda “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,73, anlamlılık derecesi 0,05 ten büyük olduğu için öğretmenlerin hizmet süresi sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($X^2(3)=1,282, p>0,05$). Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni “kişisel gelişimi” boyutunu etkilememektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, ilk olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçların ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir. İkinci olarak ise alanda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar için bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada öncelikle, “Yöneticinin, Velinin ve Çocuğun Öğretmeni Değerlendirme Ölçekleri Geçerli ve Güvenilir midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ardından “ Öğretmen Performansları öğretmenin çalıştığı okul türüne, öğretmenin yaşına, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne, öğretmenlerin çalıştıkları sınıfın mevcuduna ve öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Aşağıda, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlerle ilgili olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1 Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formunun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci amacını oluşturan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik hazırlanan - Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu- geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar bu bölümde incelenmektedir.

Ölçeğin geçerlilik çalışmasında kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliliği uzmanların görüşlerine başvurulmak suretiyle ölçekte yer alan maddelerin uygunluluk/geçerlilik düzeylerinin tespit edilmesi yoluyla belirlenmiştir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu” kapsamında üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapmakta olan beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Beş uzman görüşüne göre herhangi bir maddenin çıkartılmasına gerek

duyulmamıştır. Ancak uzmanların çeşitli konularda belirtmiş olduğu görüşler doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler sonunda form alana dağıtılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için SPSS 13.0 programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yorumlanabilir ve adlandırılabilir faktörler elde edebilmek için varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Uygulamaya katılan okul yöneticilerinin 281 okul öncesi eğitim öğretmenine yönelik değerlendirmelerinden elde edilen verilerin faktör analizi için yeterliliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO); her bir madde için örneklem uygunluk ölçüsü (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır. Uygulanan örneklem yeterliliği testi sonucunda KMO değeri 0,50'nin üzerinde olduğundan ve Barlett testi de 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur. Bu değerler, verilerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu ve elde edilen KMO değerine göre ölçek değişkenlerin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edebileceğini göstermiştir.

Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu belirleyen örneklem uygunluk ölçüsü (MSA) değerleri incelenmiştir. Ancak hiçbir maddenin MSA değeri 0,50'nin altında olmadığından bu noktada herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılma gereği duyulmamıştır.

Temel bileşenleri belirlemek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizinde "Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu"nun tek bir alt boyuttan oluştuğu sonucuna varılmıştır ve toplam varyansın % 64,65'i tek bir boyut tarafından açıklanmaktadır.

Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu'nun yapı geçerliliği çalışmasında son olarak maddelerin birbirleriyle olan korelasyonları incelenmiştir. Maddeler arası korelasyonlar ve faktörler ile toplam ölçek arasındaki korelasyonlar pozitif ve anlamlı değerler almıştır. Tüm maddeler birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili

bulunmuştur. Ve tüm maddelerin korelasyonlarının 0,30'dan daha yüksek olması nedeniyle maddelerin bireyleri iyi derecede ayırdettiği sonucuna varılmaktadır.

Ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır.

Bununla birlikte, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ardından, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir. Ayrıca split-half tekniğinden faydalanılarak ölçeğin yarı güvenilirlik analizleri de uygulanmıştır.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu”nun iç tutarlılık katsayısı 0,94 gibi çok yüksek bir değer almıştır.

Madde ayırt edicilik işlemlerinde, ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan % 27'lik alt grup ile % 27'lik üst grubun madde ortalamaları arasındaki fark bağımsız grup t testi ile analiz edildiğinde her bir maddenin ayırt edicilik indeksi istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu sonucunda maddelerin ayırt edici özelliği olduğu yönünde karara varılmasını sağlamış ve formdan madde çıkartılması gereği duyulmamıştır.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu”nun iki yarı test güvenilirliğinden elde edilen sonuçları da iyi düzeyde bulunmuştur.

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu”nun çalışma grubunda yapılan uygulamaları sonucunda, yüksek düzeyde iç tutarlılık bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin, çalışma grubunda güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülebilir.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Uygulama, İstanbul ili yöntem bölümünde belirtilen ilçelerinde yer alan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan toplam 31 öğretmen için 2 hafta arayla yapılmıştır. Ölçeğin, iki ayrı uygulaması arasındaki kararlılık katsayısını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelenmiştir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu”nun test-tekrar test uygulamalarından elde edilen bulgulara göre iki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın, toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir.

Ölçeğin, kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla yapılan test-tekrar test uygulamalarından elde edilen ortalama puanların bağımlı gruplar t-testi sonuçları da incelenmiştir. Toplam ölçek bazındaki ortalama puanlar arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğinin bulunduğunu göstermiştir.

5.1.2 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formunun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci amacını oluşturan “Okul Öncesi Öğretmenlerine yönelik hazırlanan -Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu- geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmektedir.

Ölçeğin geçerlilik çalışmasında kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliliği uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin uygunluk/geçerlilik düzeyleri tespit edilmek suretiyle belirlenmiştir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun kapsam geçerliliğini uygulamada “Lawshe tekniği” kullanılmıştır. Velilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri için hazırlanmış 91 maddeden oluşan bir madde havuzu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği kapsamında 6 uzmandan alınan görüşler neticesinde soru havuzunda yer alan 91 soru 56 maddeye indirgenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için SPSS 13.0 programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yorumlanabilir ve adlandırılabilir faktörler elde edebilmek için varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle ölçeğin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analiziyle incelenmiştir.

Uygulamaya katılan 893 velinin okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik değerlendirmelerinden elde edilen verilerin faktör analizi için yeterliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) her bir maddenin faktör analizine uygunluğu her bir madde için örneklem uygunluk ölçüsü Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır.

Örneklemin, faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirleyen KMO değeri 0,50'nin üzerinde olduğu ve Barlett testi de 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur.

Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu belirleyen MSA değerleri incelenmiştir. Ancak hiçbir maddenin 0,50'nin altında olmadığından bu noktada herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılma gereği duyulmamıştır.

Temel bileşenleri belirlemek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizinde “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu” dört alt boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyans miktarı yeterli düzeydedir. “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun Alt Faktörleri Tarafından Açıklanan Varyans Oranları “Öğretmene güven” “aile işbirliği” “veli iletişimi” ve “eğitimin devamlılığı” faktörlerinin açıkladığı varyans oranları da yeterli düzeydedir.

Bu araştırmada alt kesme noktası olarak 0,40 kabul edilmiştir. Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde, bazı maddelerin faktör yük değerinin 0,40'ın altında kaldığı ya da her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda 22 madde ölçekten çıkartılmıştır. Her madde ölçekten çıkartıldığında tüm analizler tek tek tekrar edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda dört faktörden ve 33 maddeden oluşan “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu” son halini almıştır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci alt faktörü olan “öğretmene güven” faktörünün 13 maddeden (25., 32., 24., 33., 31., 29., 34., 27., 12., 35., 30., 17., 26.maddeler), ölçeğin ikinci alt faktörü olan “aile işbirliği” faktörünün 9 maddeden (51., 52., 50., 53., 41., 04., 01., 55., 22. maddeler), ölçeğin üçüncü alt faktörü olan “veli iletişimi” faktörünün 9 maddeden (9., 11., 7., 16., 14., 8., 10., 5., 3. maddeler), ölçeğin

dördüncü alt faktörü olan “eğitimin devamlılığı” faktörünün 2 maddeden (39. ve 40. maddeler) oluştuğu görülmektedir.

“Velinin Öğretmenin Performansını Değerlendirme Ölçeği”nin yapı geçerliliği çalışmasında son olarak faktörlerin birbirleriyle ve toplam ölçekle olan korelasyonları incelenmiştir. Faktörler arası korelasyonlar pozitif ve anlamlı değerler almıştır. Bu bulgu, çalışma grubu için hazırlanan ölçeği oluşturan faktörler ve faktör-toplam ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yönünde yorumlanmıştır.

Ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ardından, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir. Ayrıca split-half tekniğinden faydalanılarak ölçeğin yarı güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun iç tutarlılık katsayısı 0,93 gibi çok yüksek bir değer almıştır. Bu sonuca istinaden madde çıktığı zaman iç tutarlılık katsayısında herhangi bir değişimin olup olmadığı incelenmiş ancak herhangi bir maddenin formdan çıkması güvenilirlik düzeylerinde bir fark yaratmadığından maddelerin analiz dışı bırakılmasına gerek duyulmamıştır. Ayrıca her bir alt boyut için Cronbach Alfa katsayısı ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları incelenmiştir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun birinci alt boyutu olan “öğretmene güven” Cronbach Alfa katsayısı 0,905 bulunmuştur. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,471 ile 0,713 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin ayırt ediciliklerinin faktör bazında da iyi derecede olduğunu göstermektedir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun ikinci alt boyutu olan “aile işbirliği” faktörünün Cronbach Alfa katsayısı 0,885 bulunmuştur. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması,

madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,438 ile 0,810 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin ayırdediciliklerinin faktör bazında iyi olduğunu göstermektedir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun üçüncü alt boyutu olan “veli iletişimi” alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0,834 bulunmuştur. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,468 ile 0,629 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin ayırdediciliklerinin faktör bazında da iyi derecede olduğunu göstermektedir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun dördüncü alt boyutu olan “eğitimin devamlılığı” alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0,834 bulunmuştur. Ancak dördüncü alt boyut 2 maddeden oluştuğu için madde bırakmalı cronbach alfa katsayıları incelenememiştir.

Ayrıca, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların tüm grup için ve alt gruplar için madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Bunlara ilave olarak, split-half tekniğinden faydalanılarak ölçeğin yarı güvenilirlik analizleri tüm form için uygulanmıştır.

Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeğin ayırdediciliğinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Birinci alt boyut için, üst %27’lik grubun aritmetik ortalaması 3,68 ile 3,21 iken, alt %27’lik grubun aritmetik ortalaması 4,00 ile 3,91 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27’lik grubun standart sapması 0,82 ile 0,55 iken, alt %27’lik grubun standart sapması 0,30 ile 0,00 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin

yüksek düzeyde olduğu ve ölçeğin ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt ediciliğinin olduğunu göstermektedir.

Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeğin ayırt ediciliğinin olduğunu göstermektedir.

İkinci alt boyut için üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 2,90 ile 1,88 iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 4,00 ile 3,65 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 1,08 ile 0,90 iken, alt %27'lik grubun standart sapması 0,54 ile 0,07 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

Üçüncü alt boyut için, üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 3,87 ile 3,43 iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 4,00 ile 3,97 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 0,78 ile 0,39 iken, alt %27'lik grubun standart sapması 0,18 ile 0,00 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeğin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Dördüncü alt boyut için, madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeğin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu” için Spearman Brown iki yarı test güvenilirliğine göre formun birinci yarı güvenilirliği 0,86; ikinci yarı testi güvenilirliği ise 0,89 değerlerini almıştır. Bulunan bu güvenilirlik düzeyleri oldukça yüksektir. Aynı zamanda iki yarı test arasındaki ilişki ise 0,76 değerini almıştır. Spearman-Brown Katsayısı 0,86; Guttman Split-Half Katsayısı 0,84'tür.

Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, “Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun çalışma grubunda yapılan uygulamaları sonucunda, yüksek düzeyde iç tutarlılık bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin, çalışma grubunda güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülebilir.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Çalışma, İstanbul ili yöntem bölümünde belirtilen ilçelerinde yer alan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çocukları olan toplam 60 veliye 2 hafta ara ile uygulanmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının, iki ayrı uygulaması arasındaki kararlılık katsayısını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelenmiştir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun test-tekrar test uygulamalarından elde edilen bulgulara göre iki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,68’dir. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki ilişkinin pozitif ve 0,00 düzeyinde ($p<0,01$) anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın, toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Aynı şekilde “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formu”nun 1. alt boyut için test-tekrar test uygulaması incelendiğinde elde edilen bulgulara göre 1. alt boyutun ön testinin aritmetik ortalaması 3,87, son testinin aritmetik ortalaması 3,85’tir. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,43’tür. İki uygulama arasında pozitif ve 0,01 düzeyinde ($p<0,01$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin 1. alt boyutunda, test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 2. alt boyutu için bulgular incelendiğinde 2. alt boyutun ön testinin aritmetik ortalaması 3,45, son testinin aritmetik ortalaması 3,46’dır. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,74’tür. İki uygulama arasındaki ilişki pozitif ve 0,001 düzeyinde ($p<0,01$) anlamlıdır. Ölçeğin 3. alt boyutu için bulgular incelendiğinde 3. alt boyutun ön testinin aritmetik ortalaması 3,91, son testinin aritmetik ortalaması 3,87’dir. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,45’tür. İki uygulama arasındaki ilişki pozitif ve 0,00 düzeyinde ($p<0,01$) anlamlıdır. Son olarak ölçeğin 4. alt boyutu için bulgular incelendiğinde 4. alt boyutun ön testinin aritmetik ortalaması 3,66, son testinin aritmetik

ortalaması 3,78'dir. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,37'dir. İki uygulama arasındaki ilişki pozitif ve 0,004 düzeyinde ($p < 0,01$) anlamlıdır.

Ölçeğin, kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla yapılan test-tekrar test uygulamalarından elde edilen ortalama puanların bağımlı gruplar t-testi sonuçları da incelenmiştir. Toplam ölçek bazındaki ortalama puanlar arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p > 0,05$) bir farklılık olmadığına işaret etmiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliği bulunduğunu göstermiştir. Aynı şekilde bulgular ölçeğin alt boyutları açısından da incelendiğinde her bir alt boyut için yapılan bağımlı grup t-testi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p > 0,05$) bir fark bulunmamıştır. Bu analiz sonucu, ölçeğin her bir alt boyutunun da dış tutarlılığının olduğunu göstermektedir.

5.1.3 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formunun Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü amacını oluşturan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik hazırlanan –Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu- geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmektedir.

Ölçeğin geçerlilik çalışmasında kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliliği uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin uygunluluk/geçerlilik düzeyleri tespit edilmiştir.

Çocukların öğretmenlerini değerlendirmeleri için 38 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan sorular 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Altı uzman görüşünün sonucunda edinilen görüşlere “Lawshe tekniği” uygulanmıştır. “Lawshe tekniği” sonucunda 15 madde 0,99'un altında değer aldığından ölçeğin madde sayısı 23 maddeye indirgenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi SPSS 13.0 programı ile yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yorumlanabilir ve adlandırılabilir faktörler elde edebilmek için varimax döndürme

yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle ölçeğin yapı geçerliliği açılımlayıcı faktör analiziyle incelenmiştir.

Uygulamaya katılan 256 çocuğun okul öncesi eğitim öğretmenine yönelik değerlendirmelerinden elde edilen verilerin faktör analizi için yeterliliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO), her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için (MSA) testi, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır.

Örneklemin, faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirleyen KMO değeri 0,50'nin üzerinde olduğu ve Barlett testi de 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğu ve elde edilen KMO değerine göre ölçek değişkenlerinin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edilebileceği elde edilen bulgular sonucunda ortaya çıkmıştır.

Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu belirleyen MSA değerleri incelenmiştir. MSA değerleri 0,50'den az olan soruların analizden çıkarılması gerekliliğine uyulmuş ve yapılan MSA analizi sonucunda MSA değerleri 0,50'nin altında olması nedeniyle 2 adet sorunun açıklayıcılığı düşük bulunmuş ve sorular analizden çıkartılmıştır.

Temel bileşenleri belirlemek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizinde "Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu" üç alt boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyans miktarı % 40,91'dir. "Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu"unun elde edilen toplam varyans miktarı yeterli düzeydedir.

Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde, bazı maddelerin faktör yük değerinin 0,40'in altında kaldığı ya da her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda 4 madde ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda üç faktörden ve 19 maddeden oluşan "Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu" son halini almıştır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci alt faktörü olan "çocuğu motive etme" faktörünün 7 maddeden (16, 22, 17, 2, 11, 20, 13. maddeler), ölçeğin ikinci alt faktörü olan "çocukla kurulan yakın ilişki" faktörünün 6 maddeden (7, 14, 1, 19, 21, 3. maddeler), ölçeğin

üçüncü alt faktörü olan “çocuğun öğretmene duyduğu güven” faktörünün 6 maddeden (6, 10, 23, 12, 9, 4. maddeler) oluştuğu görülmektedir. “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu’nun yapı geçerliliği çalışmasında son olarak faktörlerin birbirleriyle ve toplam ölçekle olan korelasyonları incelenmiştir.

Faktörler arası korelasyonlar pozitif ve $p < 0,01$ anlamlı değerler almıştır. Bu bulgu, çalışma grubu için hazırlanan ölçeği oluşturan faktörler ve faktör-toplam ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yönünde yorumlanmıştır.

Ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin ayırdediciliğini ölçmek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ardından, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir. Ayrıca split-half tekniğinden faydalanılarak ölçeğin yarı güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu”nun iç tutarlılık katsayısı 0,84 gibi çok yüksek bir değer almıştır. Madde çıktığı zaman iç tutarlılık katsayısında herhangi bir değişimin olup olmadığı da ayrıca incelenmiştir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, maddelerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Bu durumda herhangi maddenin çıkması “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu”nun güvenilirliğine olumlu bir etki yaratmamıştır. Bu nedenle tüm maddelerin ölçekte kalması yönünde karara varılmıştır.

Ayrıca tüm alt boyutlar için de Cronbach Alfa katsayısı ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları incelenmiştir. “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu”nun birinci alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,70 bulunmuştur. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,308 ile 0,525 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin ayırdediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. “Öğretmen Performans

Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu”nun ikinci alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,71 bulunmuştur. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma grubu için 0,692 ile 0,644 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,367 ile 0,499 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin faktör bazında da ayırddediciliğinin olduğunu göstermektedir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu”nun üçüncü alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0,70 bulunmuştur. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma grubu için 0,629 ile 0,685 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,323 ile 0,481 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin ayırddediciliğinin olduğunu göstermektedir.

Ayrıca çalışma grubunun “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu”ndan aldıkları toplam puanlara ve herbir alt boyutundan aldıkları puanlara göre oluşturulan üst %27 ve alt %27’lik grupların madde bazında aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve madde ortalama puanları arasında bağımsız grup t-testi sonuçları incelenmiştir.

Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeğin ayırddediciliğinin olduğunu göstermektedir.

“Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu”nun maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeğin ayırddediciliğinin olduğunu göstermektedir.

İkinci alt boyutu için, Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeğin ayırddediciliğinin olduğunu göstermektedir.

Üçüncü alt boyut için, madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeğin ayırdediciliğinin ayırtediciliğinin olduğunu göstermektedir.

Ayrıca “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu”na “Spearman Brown” iki yarı test güvenilirliği testi de uygulanmıştır.

Tüm form için, “Spearman Brown iki yarı test güvenilirliğine göre formun birinci yarı güvenilirliği 0,68; ikinci yarı testi güvenilirliği ise 0,76 değerlerini almıştır. Bulunan bu güvenilirlik düzeyleri oldukça yüksektir. Aynı zamanda iki yarı test arasındaki ilişki ise 0,70 değerini almıştır. “Spearman-Brown” Katsayısı 0,83; Guttman Split-Half Katsayısı 0,83’tür. Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, “Çocuğun Öğretmeni Değerlendirme Ölçeği”nin çalışma grubunda yapılan uygulamaları sonucunda, yüksek düzeyde iç tutarlılık bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin, çalışma grubunda güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülebilir.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğinin incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Çalışma, İstanbul ili yöntem bölümünde belirtilen ilçelerinde yer alan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan toplam 35 çocuğa 2 hafta ara ile uygulanmıştır. Ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının, iki ayrı uygulaması arasındaki kararlılık katsayısını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelenmiştir.

İlk uygulama sonucunda elde edilen puanların faktör bazında aritmetik ortalaması 2,7286 ile 2,5143 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 2,6391’dir. Son uygulama sonucunda elde edilen puanların faktör bazında aritmetik ortalaması ise 2,6571 ile 2,4449 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 2,5774’tür. Bunların yanı sıra, ilk uygulamadan elde edilen puanların faktör bazında standart sapması 0,45335 ile 0,33354 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0,37066’dır. Son uygulamadan elde edilen puanların faktör bazında standart sapması ise 0,44744 ile 0,39594 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0,38854’tür. Faktör ve toplam ölçek bazındaki ortalama puanlar arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları ise tüm faktörlerde ve toplam ölçek puanları arasında, 0,05 anlamlılık düzeyinde ($p > 0,05$ bir farklılık olmadığına işaret

etmiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğinin bulunduğunu göstermiştir.

5.1.4 Öğretmen Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü problem cümlesinde yer alan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt boyut performans puanları çalışılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu aşağıda tartışılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam performans puanları ile “çalıştıkları okul türü” arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü toplam “performans değerlendirme” puanlarını etkilememektedir.

Buna karşılık, “Çocuğu motive etme” alt değerlendirme boyutu ile “öğretmenlerin çalıştıkları okul türü” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel anlamlı farklılığın özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu, sırasıyla bu durumu “bağımsız devlet anaokullarında” öğretmenlik yapan öğretmenlerin, ardından da “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda öğretmenlik yapan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Her grup kendi içinde değerlendirildiğinde devlet ilköğretim okulu anasınıfı ve özel anaokulu açısından değerlendirmenin “çocuğu motive etme” boyutunda özel anaokulu lehine olduğu, devlet ilköğretim okulu anasınıfı ve bağımsız devlet anaokulu olarak incelendiğinde bağımsız devlet anaokulu lehine, özel anaokulu ve bağımsız devlet anaokulu olarak incelendiğinde özel anaokulu lehine bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu durumda “özel anaokulu”nda görev yapan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” boyutunda performans puanlarının “bağımsız devlet anaokulunda” görev yapan öğretmenlere ve “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu, “bağımsız devlet anaokulunda” görev yapan öğretmenlerin de “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre “çocuğu motive etme” boyutunda aldıkları performans puanlarının daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada “özel anaokulu”nda görev yapmakta olan öğretmenlerin “çocukları motive etme” başarılarının diğer kurumlardan daha yüksek olduğu, bu durumu “bağımsız devlet anaokulu”nda görev yapan öğretmenlerin izlediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “veli iletişimi” alt değerlendirme boyutu ile “çalıştıkları okul türü” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu özel anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin oluşturduğu, sırasıyla bu durumu “bağımsız devlet” anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, ardından da “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda öğretmenlik yapan öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “özel anaokulu” olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “özel anaokulu” lehine, “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “bağımsız devlet anaokulu” olarak incelendiğinde farklılık olmadığı, “özel anaokulu” ve “bağımsız devlet anaokulu” incelendiğinde farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda “özel anaokulu”nda görev yapan öğretmenlerin “veli iletişimi” boyutunda performans puanlarının “bağımsız devlet anaokulunda” görev yapan öğretmenlere ve “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak “devlet ilköğretim okulu anasınıfı” ve “bağımsız devlet anaokulunda” görev yapan öğretmenler ile “özel anaokulu” ve “bağımsız devlet anaokulunda” görev yapan öğretmenler arasında herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Bu durumda “özel anaokulu”nda görev yapan öğretmenlerin “veli iletişimi” konusunda daha başarılı ve duyarlı oldukları söylenebilir. Bu durum Büte ve Balcı (2010,s.506) tarafından yapılan araştırmanın iletişim sürecinin işleyişi ile ilgili bulgularıyla örtüşmektedir. Büte ve Balcı’nın bağımsız devlet anaokulu müdürleriyle yapmış oldukları araştırmaya göre bağımsız devlet anaokullarında okul içi iletişimin olumlu bir iklim içinde gerçekleştiği, veliler, üst kurumlar ve diğer bağımsız devlet anaokulu müdürleriyle de sürekli iletişim içinde olduğu tespit edilmiştir. Müdürler, iletişim ikliminin olumlu olmasında, küçük bir okul olmanın ve çoğunlukla kadınların çalışmasının etkili olduğunu düşünmektedirler. Müdürlerin hemen hemen hepsi, iletişim iklimini aile ortamı benzetmesiyle açıklamakta ve bundan dolayı ilişkilerin sıcak, candan, samimi, seviyeli ve saygılı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca bağımsız devlet anaokulları özellikle çocuğun eğitimi konusunda velilerle iletişim kurmakta olduklarını, velilerle çoğunlukla yüz yüze görüşmelerle iletişim kurmakla birlikte, iletişimde, panolar, haber mektupları, veli toplantıları, bilgi yaprakçıları ve benzeri araçları da kullandıklarını ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “işyeri uyumu” alt değerlendirme boyutu ile “çalıştıkları okul türü” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu bağımsız devlet anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin oluşturduğu, sırasıyla bu grubu “özel” anaokullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, ardından da “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda öğretmenlik yapan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Her bir grup kendi içinde değerlendirildiğinde, “özel anaokulu”nda görev yapan öğretmenlerin “işyeri uyumu” boyutunda performans puanlarının “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca “bağımsız devlet” anaokullarda görev yapan öğretmenlerin, “devlet ilköğretim okulu anasınıfı”nda görev yapan öğretmenlere göre “işyeri uyumu” boyutunda daha fazla puan aldıkları ancak “özel anaokulu” ve “bağımsız devlet anaokulunda” görev yapan öğretmenler arasında her hangibir farklılık saptanmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde “işyeri uyumu” alt değerlendirme boyutunda özel anaokulu ve bağımsız devlet anaokulu öğretmenlerinin performanslarının birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığı fakat devlet ilköğretim okulu anasınıfı öğretmenlerinden daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ile “çocukla kurulan yakın ilişki”, “çocuğa duyulan güven”, “eğitimin devamlılığı”, “planlama ve organizasyon”, “sınıf düzeni”, “sınıf yönetimi”, “çocuğun hijyeni”, “çocuğun gelişimsel takibi”, “idare ile iletişim”, “kişisel gelişim” boyutları arasındaki fark incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin adı geçen boyutları etkilemediği görülmüştür.

Kandır, Özbey ve İnal’ın (2009, s.386) yapmış oldukları araştırmada bu araştırmada bulunandan farklı olarak öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü ile eğitim (durumlarını) planlamaları sırasında karşılaştıkları güçlükler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin kendi algıları açısından açıklanabilir. Burada yapılan çalışmada öğretmenlerin okul türüne göre planlama ve organizasyon açısından bir farklılık saptanmamıştır. Kandır ve Çatlık (2006, s.58), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okulların fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmada; devlet anasınıflarında görev

yapan öğretmenlerin çoğunluğu diğer okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre fiziksel koşullardan memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir.

Solak (2007, s.53)'ın yapmış olduğu bir başka araştırmada da yine bu araştırmanın bulgularından farklı olarak özel okul öncesi eğitim kurumlarının, devlet okulöncesi eğitim kurumlarına göre “rutin kişisel bakım” boyutunda daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum özel okulların maddi sıkıntılarının daha az olması, dolayısıyla fiziksel şartlarının devlet kurumlara göre daha olumlu olmasından kaynaklanmış olabilir. Buna ek olarak, özel okulöncesi eğitim kurumlarına çocuklarını gönderen ailelerin rutin kişisel bakım açısından kurumdan daha çok beklenti içerisine girmeleri, bu beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda kurumun öğrenci kaybı endişesiyle karşı karşıya kalması nedeniyle özel kurumlar bu konuda daha dikkatli davranıyor olabilirler şeklinde yorumlanmıştır.

Bu araştırmada çıkan bulgudan farklı olarak Denizel ve Cevher (2005, s.19)'in yapmış oldukları sınıf yönetimine ilişkin araştırmasında okul türünün “sınıf yönetimi” boyutunda farklılık yarattığı yönünde olmuştur. Özel anaokullarında ve devlet ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin bağımsız devlet anaokullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu durum öğretmenin çalıştığı okul türü değişkeni açısından araştırma bulgularını etkilediği şeklinde açıklanmıştır bunun nedeni de araştırmaya katılan kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çoğunlukla özel anaokullarında çalıştığı, bağımsız devlet anaokullarında çalışmadığına bağlanarak yorumlanmıştır.. Benzer şekilde İlgar'ın 2007 yılında ilköğretim öğretmenlerine yönelik hazırlamış olduğu doktora tezinde de okul türü değişkeninin sınıf yönetiminde fark yarattığı ve farklılığın özel okul lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bu okulların öğretmen ve diğer personeli seçebilme imkanıyla devlet okullarından ayrılmasına, özel okullardaki öğrenci sayısının azlığına, fiziksel ortamın uygunluğuna, araç-gereç ile kaynak ve materyalleri temin edebilmesine bağlanarak tüm bunların öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini sergilemelerini kolaylaştırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Güven (2009, s.444-445)'te yapmış olduğu diğer bir araştırmada da veli-öğretmen ilişkisine özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha fazla önem verdiğini ortaya çıkarmıştır. Aynı

zamanda her iki okulda da eğitimin sınıf yönetimi ve çocukla kurulan yakın ilişki boyutunda benzer olduğu, serbest zaman saatlerinde çocukların serbestçe başı boş dolaştıkları, öğretmenlerin çocukların oyunlarının içinde olmadıkları, çocuklara otoriter bir yaklaşımın sergilendiği görülmüştür. Bu bulgular sınıf yönetiminin ve çocukla kurulan yakın ilişki açısından her iki okul türünde benzer görülmesi bu araştırmanın okul türü değişkenine göre “sınıf yönetimi” ve “çocukla kurulan yakın ilişki” boyutlarının farklılaşmaması bulgusuyla benzer niteliktedir.

Ünal, Baran ve Ayhan’ın yapmış oldukları çalışmada (2011, s.225) çalışmamızın bulguları ile paralel olarak görev sürelerine bağlı olmaksızın tüm öğretmenlerin okul öncesi eğitimin kurumsal amaçlarını önemsedikleri görülmektedir. Öğretmenler hangi eğitim kademesinde, ne kadar süredir çalışıyor olursa olsunlar, eğitim verdikleri çocuklara faydalı olmak, belirledikleri amaçlara ulaşmak ve onları sonraki eğitim kademelerine ve yaşama hazırlamak konusunda aynı çabayı, aynı titizliği göstermek durumundadır. Bu nedenle öğretmenlerin kurumsal amaçların önem algısında görev süresinin anlamlı farklılık yaratmaması öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının çalışma süresi ne olursa olsun aynı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm bulgular birlikte değerlendirilecek olursa bazı boyutlarda özel okul lehine sonuçlara ulaştığımız görülmektedir. Bu durum özel okullarda öğretmenlerin her kurum tarafından özel olarak seçiliyor olmasına karşılık devlet okullarında anaokulu öğretmenlerinin atama ile göreve başlıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda özel okullarda öğretmenlerin aynı kurumda mesleklerine devam edebiliyor olmaları öğrencisiyle, velisiyle ve işyerindeki uyumu ile mümkün oluyor olabilir. Öte yandan, bağımsız devlet ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin daha az personelle ve daha özerk yönetiliyor olmalarının performans puanlarını etkilediği düşünülebilir. Tüm bunlara ilave olarak, devlet ilköğretim okulu anasınıflarında görevli bir öğretmenin kendisini yönetime daha uzak hissettiği, hatta çoğu ilköğretim okulunda tek bir anasınıfının olması nedeniyle okul öncesi öğretmenin diğer öğretmenlerden ayrı bir statüde değerlendirilmesinin öğretmenin aidiyet duygusunu etkiliyor olabileceği söylenebilir.

5.1.5 Öğretmenlerin Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşım Farklılaşımamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın beşinci problem cümlesi; “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt boyutlardaki performans puanları öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşımakta mıdır?” bu bölümde tartışılacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme puanları “öğretmenin yaşı” değişkeni ile farklılaşımamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişkeni öğretmenlerin performans değerlendirme puanlarını etkilememektedir. Aynı şekilde “öğretmenlerin performans puanları” alt boyutu da “çocuğu motive etme”, “çocukla kurulan yakın ilişki”, “öğretmene duyulan güven”, “aile işbirliği”, “veli iletişimi”, “eğitimin devamlılığı”, “planlama ve organizasyon”, “sınıf düzeni”, “sınıf yönetimi”, “çocuğun hijyeni”, “çocuğun gelişimsel takibi”, “idare ile iletişim”, “işyeri uyumu”, “kişisel gelişim”, “öğretmenin yaşı” değişkeninden etkilenmemektedir. Bu durumda öğretmenin yaşı öğretmen performansında bir değişiklik yaratmamıştır.

1978 yılında ilköğretim 3. sınıf öğrencileriyle yapılmış olan bir araştırmada araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmen performansı öğretmenin yaşından etkilenmemektedir (Irrilli, 1978, s. 1).

Fakat aşağıdaki araştırmalarda farklı sonuçlara da ulaşılabildiği görülmüştür. Yaş değişkenine ilişkin bir araştırmada yaş ile birlikte öğretmenin sınıfta daha duyarlı, daha izin verici bir yaklaşımda bulunması arasında ilişki bulunmuştur. Bu durum araştırmamızdaki “sınıf yönetimi” boyutundaki farklılık olarak değerlendirilebilir (Renzou & Sakellario, 2011, s. 372). Yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmış olan bir araştırmada öğrenciler orta-yaştaki öğretmenlerini daha fazla motive edici buldukları, iletişimlerinin daha kuvvetli olduğu, sınıf yönetiminde ve organizasyon becerilerinin daha yüksek olduğu, daha duyarlı ve güvenilir oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir (Kirberly & Smith, 1990, s. 12). Benzer şekilde İlgar’ın ilkökul öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırmada çıkan sonuçlar 41-50 ile 51 yaş üzeri grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubu ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden daha yüksek puana sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmende öğretmenlik mesleğinde önemli deneyimler yaşamış, becerilerini daha da geliştirmiş ve verim bakımından en üst düzeye ulaşmıştır. Bu

durumun, onların sınıfı yönetmelerinde işlerini kolaylaştırıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ancak Öztürk ve Engin (2008, s. 594)'in yapmış oldukları tükenmişlik ile ilgili araştırmada 26-30 yaş aralığında 41 yaş ve üzeri yaş aralığına göre daha yüksek bir duyarsızlaşma yaşandığı tespit edilmiştir. Gu ve Yawkey yapmış oldukları araştırmada genç eğitimcilerin veliye karşı tavırlarının daha iyi olduğunu ortaya koymuştur (Gu ve Yawkey, 2010, s.148). Atabey ve Şahin tarafından öğretmenlerin bakış açısının incelendiği araştırmada aile iletişimi 24-35 yaş lehine görülmekte, ancak aile ile işbirliği 45 yaş üstü lehine görülmektedir. Aile ile genel ilişki değerlendirildiğinde ise 24-35 yaş lehine bir fark belirtilmektedir (Atabey & Şahin, 2009, s. 16). Argun ve İkiz'in (2003, s.303) yapmış oldukları bir diğer araştırmada ise, 19-25 yaş arası anaokulu öğretmenlerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere oranla sosyal ilişkilerinin anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır.

Alanda yapılmış araştırmalarda “yaş” değişkeni ile ilgili çelişkili sonuçlara varılması tek başına “yaş” değişkeninin performansı açıklamakta yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar ile bizim araştırmamız birlikte değerlendirilecek olursa, yaşla birlikte kişilerdeki tükenmişlik düzeyi ve duyarsızlaşma artmakta ancak bununla birlikte deneyimlerinin de arttığı söylenebilir. Buna karşılık, genç yaştaki öğretmenlerin deneyimlerinin yetersiz kalmasına rağmen taze ve yeni bilgilerle ve idealist olarak mesleğe başladıkları iddia edilebilir. Bu araştırmada öğretmen yaşlarına ilişkin farklılığın çıkmamasının bir nedeni de tükenmişlikle birlikte gelen deneyimin mesleğe yeni atılmış genç bir öğretmenin sahip olduğu yeni bilgiler ve idealizmin etkisine paralel etki yaratması olabilir.

5.1.6 Öğretmenlerin Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın altıncı problem cümlesinde yer alan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt boyutlardaki performans puanları öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular aşağıda tartışılmaktadır.

Performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine olduğu görülmüştür. Bu

durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

“Çocuğu motive etme” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazladır.

“Çocukla kurulan yakın ilişki” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “çocukla kurulan yakın ilişki” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf düzeni” alt boyutunun “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark meslek lisesi lehine bulunmaktadır. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “sınıf düzeni” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

“Sınıf yönetimi” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “sınıf yönetimi” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

“Çocuğun gelişimsel takibi” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “çocuğun gelişimsel takibi” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu düşünülebilir.

“İdare ile iletişim” alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın “meslek lisesi” lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda “meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “idare

ile iletişim” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu düşünülebilir.

“Öğretmene duyulan güven”, “aile işbirliği”, “veli iletişimi”, “eğitimin devamlılığı”, “planlama ve organizasyon”, “çocuğun hijyeni”, “İşyeri uyumu” ve “kişisel gelişim”, alt boyutlarının “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre aldıkları performans puanları “öğretmene duyulan güven”, “aile işbirliği”, “veli iletişimi”, “eğitimin devamlılığı”, “planlama ve organizasyon”, “çocuğun hijyeni”, “işyeri uyumu” ve “kişisel gelişim” boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Denizel ve Cevher’in (2005, s.19) yapmış oldukları çalışmada, araştırmamızın sonuçlarına benzer şekilde, lisans eğitimi almış öğretmenler ile meslek lisesi eğitimi almış olanlar arasındaki farklılık sınıf yönetimi boyutunda incelendiğinde, meslek lisesi mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Chung; Marvin ve Churchill (2004, s.136)’in yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça çocukla olan iletişimlerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanısıra, yine araştırmamızın sonuçlarından farklı bir şekilde, Gu ve Yawkey (2010, s.148)’nin yapmış oldukları araştırmada da aileye karşı olan tavırların öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça iyileşmekte olduğu ortaya konulmuştur (Gu & Yawkey, 2010, s. 148). Yapılan diğer bir araştırmada, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça, ailelerin kendileriyle daha iyi ilişkiler içinde olduklarını düşündükleri saptanmıştır (Atabey & Şahin, 2009, s. 19).

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin toplam performans puanlarının, çocuğu motive etme, çocukla kurulan yakın ilişki, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, işyeri uyumu boyutlarına ilişkin performans puanlarının meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine olması dikkat çekmektedir. Bu durum meslek lisesi mezunu öğretmenlerin eğitimlerinde daha fazla uygulamaya yönelik derslere yer veriliyor olmasından, üniversite mezunu öğretmenlerin aldıkları teorik alt yapıya gereğinden fazla güvenmelerinden, çocuklarla ve veliyle iletişimden çok çocukların gelişimlerine yönelik uygulamalara daha fazla yer vermeye çalışırken meslekleriyle ilgili diğer kısımları gözden geçiriyor olmalarından kaynaklanabilir. Ancak yine de tüm bunları birlikte

değerlendirirken meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerimizin istisnasız hepsinin özel okullarda görev aldığına ve bu nedenle mesleklerini kaybetmemek uğruna işlerini tüm boyutlarıyla iyi yapma ihtiyacı içinde olabileceklerini de göz ardı etmemek gerekir.

5.1.7 Öğretmenlerin Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın yedinci problem cümlesinde yer alan “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam performansları ve alt boyutlardaki performansları “sınıf mevcuduna” göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu aşağıda elde edilen bulgulara göre tartışılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme puanları ile “sınıf mevcudu” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni öğretmenlerin performans değerlendirme puanlarını etkilememektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” alt değerlendirme boyutu ile “sınıf mevcudu” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu 6-11 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu, sırasıyla bu grubu “18-22” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin, ardından “12-17” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ve son olarak “22+” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Bu durumda farklılığın hangi grup lehine olduğunu görmek üzere yeni bir analiz yapılmıştır. Bu analiz neticesinde, farklılığın “6-11”ve “12-17” sınıf mevcudları açısından incelendiğine “6-11” sınıf mevcudu lehine olduğu, “6-11” ve “18-22” sınıf sayısı olarak incelendiğinde fark bulunmadığı, “6-11” ve “22+” sınıf sayısı “6-11” sınıf mevcudu lehine farklılık olduğu, “12-17” sınıf sayısı ile “18-22” sınıf sayıları arasındaki farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı, “12-17” sınıf sayısı ile “22+” sınıf sayısına bakıldığında herhangi bir farka rastlanmadığı, ancak “18-22” sınıf sayısı ile “22+” sınıf mevcudu arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “18-22” sınıf mevcudu lehine olduğu görülmüştür. Böylece “6-11” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin “12-17” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre ve “22+” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre “çocuğu motive etme” boyutunda daha fazla performans puanına

sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca “18-22” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin “22+” sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlere göre “çocuğu motive etme” boyutunda daha fazla puana sahip oldukları görülmektedir. Bu durumda az sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin “çocukları motive etme” başarılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. “Çocukları motive etme” alt değerlendirme puanı açısından elde edilen bulguların tamamı birlikte değerlendirildiğinde, küçük sınıflarda çalışan öğretmenlerin daha büyük sınıflarda çalışan öğretmenlere kıyasla ya daha iyi performans gösterdikleri ya da eşit performans gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Yapılan bir diğer araştırmada sınıf mevcudu ile öğretmenin çocuğa karşı olan ilgisinde duyarsızlaşma boyutunda zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada duyarsızlaşmadan kasıt öğretmenin çocuğa karşı olan ilgisizliği, soğukluğudur (Rentzou & Sakellario, 2011, s. 372).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “planlama ve organizasyon” alt değerlendirme boyutu ile “sınıf mevcudu” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu “12-17” kişilik sınıf mevcuduyla çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu grubu “18-22” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin, ardından “22+” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ve son olarak “6-11” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Her bir grup arasındaki fark incelendiğinde, farklılığın “6-11” ve “12-17” sınıf sayıları açısından incelendiğine farklılaşma olmadığı, “6-11” ve “18-22” sınıf sayısı olarak incelendiğinde fark bulunmadığı, “6-11” ve “22+” sınıf sayısı incelendiğinde fark bulunmadığı, “12-17” sınıf sayısı ile “18-22” sınıf sayıları arasındaki farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı, “12-17” sınıf sayısı ile “22+” sınıf sayısına bakıldığında farklılığın “12-17” sınıf mevcudu lehine olduğu, ve “18-22” sınıf sayısı ile “22+” sınıf mevcudu arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “18-22” sınıf mevcudu lehine olduğu görülmüştür.

“Planlama ve organizasyon” alt değerlendirme puanı açısından elde edilen bulguların tamamı birlikte değerlendirildiğinde, “12-17” kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin daha büyük sınıflarda çalışan öğretmenlere kıyasla ya daha iyi performans gösterdikleri ya da eşit performans gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf düzeni” alt değerlendirme boyutu ile “sınıf mevcudu” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu “12-17” kişilik sınıf mevcuduyla çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, sırasıyla bu grubu “18-22” kişilik sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin, ardından “6-11” kişilik sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ve son olarak “22+” kişilik sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. “Sınıf düzeni” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfın mevcudu değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde farklılığın “6-11”ve “12-17” sınıf sayıları açısından incelendiğine farklılaşmanın “12-17” sınıf mevcudu lehine olduğu, “6-11” ve “18-22” sınıf sayıları incelendiğinde fark bulunmadığı, “6-11” ve “22+” sınıf sayıları incelendiğinde fark bulunmadığı, “12-17” ile “18-22” sınıf sayıları arasındaki farklılığa bakıldığında “12-17” kişilik sınıf mevcudu lehine fark olduğu, “12-17” ile “22+” kişilik sınıf sayılarına bakıldığında farklılığın olmadığı, ve “18-22” ile “22+” kişilik sınıf mevcudu arasındaki fark incelendiğinde herhangi bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür. Bu durumda “12-17” kişilik sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin “6-11” kişilik sınıf mevcudu, “18-22” kişilik sınıf mevcudu ve “22+” kişilik sınıf mevcudu ile çalışanlara göre “sınıf düzeni” boyutunda daha fazla performans puanı aldıkları gözlenmektedir. “Sınıf düzeni” alt değerlendirme puanı açısından elde edilen bulguların tamamı birlikte değerlendirildiğinde, sınıf mevcudu açısından değerlendirme sonuçları “12-17” sınıf lehine sonuç vermiştir.

“Kişisel gelişim” alt değerlendirme boyutu ile “sınıf mevcudu” arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu “12-17” kişilik sınıf mevcuduyla çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, bu durumu sırasıyla “22+” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin, ardından “18-22” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ve son olarak “6-11” sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. “Kişisel gelişim” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfın mevcudu değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde farklılığın “6-11”ve “12-17” sınıf mevcudu açısından incelendiğine farklılaşmanın “12-17” sınıf mevcudu lehine olduğu, “6-11” ve “18-22” sınıf sayısı olarak incelendiğinde fark bulunmadığı, “6-11” ve “22+” sınıf sayısı incelendiğinde fark bulunmadığı, “12-17” sınıf sayısı ile “18-22” sınıf sayıları arasındaki farklılığa bakıldığında “12-17” lik sınıf mevcudu lehine fark olduğu, “12-17” sınıf sayısı ile “22+” sınıf sayısına bakıldığında fark olmadığı, ve “18-

22” sınıf sayısı ile “22+” sınıf mevcudu arasındaki fark incelendiğinde herhangi bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür.

Bu bulgu 12-17 kişilik sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ideal bir sınıf ile çalıştıkları için kendilerine de zaman ayırarak sınıflarındaki verimi düşürmemek adına kendilerini geliştirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber, 22 üstü sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ise “daha fazla nasıl etkin olabilirim?” düşüncesiyle kendilerini geliştirme konusunda mecburiyet hissettikleri söylenebilir. 6-11 kişilik sınıf mevcudu ile çalışan öğretmenlerin ise çok az kişiyle çalıştıkları için kendilerini geliştirme ihtiyacında bulunmamaları mümkündür. Ancak Bümen’in tükenmişlik ile ilgili yapmış olduğu araştırmada sınıf mevcudunun öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini negatif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Bümen, 2010, s. 1).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocukla kurulan yakın ilişki”, “öğretmene duyulan güven”, “aile işbirliği”, “veli iletişimi”, “eğitimin devamlılığı”, “sınıf yönetimi”, “çocuğun hijyeni”, “çocuğun gelişimsel takibi”, “idare ile iletişim”, “işyeri uyumu” alt boyutlarından aldıkları performans puanları ile “sınıf mevcudu” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, “sınıf mevcudu” değişkeni öğretmenlerin adı geçen alt boyutlardaki performans değerlendirme puanlarını etkilememektedir.

Kandır, Özbey ve İnal (2009, s. 386) yapmış oldukları araştırmada çocuk sayısının çokluğu konusunda en çok güçlük çeken okul türünün devlet anaokulları olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda Kandır ve arkadaşlarının yapmış oldukları araştırmada eğitim durumlarını planlamada okul türüne göre farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgular sınıf mevcudunun fazla olmasının eğitim niteliğini olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır. Fakat, Denizel ve Cevher (2005, s.19)’in araştırmasında bu çalışmada yapılan araştırmanın bulgusu ile benzer şekilde sınıf mevcudunun öğretmenin sınıf yönetimi becerisini etkilemediği yönünde bir bulguya rastlanmıştır.

Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde “çocuğu motive etme”, “planlama ve organizasyon”, “sınıf düzeni” ve “kişsel gelişim” alt boyutlarında 12-17 kişilik sınıf lehine sonuçlar bulunmuştur. Bu sonuçlar 13-17 kişilik küçük sınıfların 22-26 kişilik

diğer sınıflara göre daha olumlu bir etki meydana getirdiğini ortaya koyulduğu araştırmayla (Mosteller, 1995, s. 113) benzer nitelik taşımaktadır. Diğer bir araştırmada anasınıfından 3. sınıfa kadar 13-17 kişilik az mevcutlu sınıflara devam etmiş olmanın çocukların başarılarına olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir (Zurawsky, 2003, s. 2). Hatta Mosteller'in "Tennessee Sınıf Mevcudu Projesi" kapsamında yapılmış olan araştırma sonuçları, ilk okul yıllarında az sınıf mevcudu bulunan okullarda bulunan öğrencilerin ileriki yaşamlarında farklı büyüklüklerde sınıflara gitseler bile başarılarının devam ettiği yönündedir (Mosteller, 1995, s. 126). Bletchford'un (2003, s.569) yapmış olduğu araştırmada az mevcutlu sınıflarda öğretmen-çocuk iletişiminin daha kişisel ve sıklıkla yapılabilir olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmalar burada yapılmış olan araştırmayı destekler niteliktedir, nitekim bu araştırmada da "çocuğu motive etme" boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen-çocuk iletişimi kişisel ve sıklıkla yapılabilir ise çocuğun motive olması da kaçınılmazdır.

Yaman da (2010, s.410) çocuklarla yapmış olduğu araştırmada çocukların kalabalık sınıflarda eğitim aldıklarında *eğitim-öğretim ortamı; hijyen ve sağlık problemleri; sosyal iletişim ve rehberlik* alanında olumsuz etkileniyor olduklarını ortaya koymuştur.

Bakioğlu ve Polat ilköğretim okullarında yapmış oldukları araştırma ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin yüksek mevcutlu sınıflarda eğitimden memnun olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Çoğunlukla öğretmenler motivasyon sağlayamamaktan, geribildirim alamamaktan, kontrolü ellerinde tutamamaktan, düşük öğrenci başarısından, sınıfı düzgün ve temiz tutamadıklarından, gürültü, yorgunluk ve stres yaşadıklarından şikayet etmişlerdir. Öğrenciler ise, oturmadaki sıkışıklıktan, iletişim zorluğundan, sınıf ve tuvalet temizliğinden rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir (Bakioğlu & Polat, 2002, s. 147)

Gu ve Yawkey yapmış oldukları araştırmada sınıf mevcudunun aileye karşı öğretmen tavrını etkilemediğini bulmuştur. Bu bulgu burada yapılan araştırma ile örtüşmektedir (Gu & Yawkey, 2010, s. 148).

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel olarak 12-17 kişilik sınıflarda daha iyi yönde performans gösterdikleri söylenebilir. Diğer araştırmalar da incelendiğinde bizim araştırmamıza benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bu durumda 12-17 kişilik sınıf mevcutlarını ideal sınıf sayısı kabul edebiliriz. Aynı zamanda

öğretmenlerimizin çalıştıkları sınıf mevcudunun sayısı arttırıldığında yılgınlıklarının arttığını söyleyebiliriz. Bu durum kalabalık sınıflarla çalışan öğretmenlerin sınıf kontrolünde zorlanmalarından, sınıf mevcudu arttıkça sınıfta bulunan farklı tarz ve karakterde öğrencilerin çoğalıyor olmasından ve öğretmenin hepsine uygun bir yöntem, yönetim biçimi bulmakta ve kullanmakta zorlanıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca kalabalık olan sınıflarda gürültülü bir ortamın oluşması kaçınılmaz bir durumdur. Bu durumdan diğer araştırmalarda da belirtildiği gibi hem öğretmen hem öğrenci olumsuz bir şekilde etkilenebilir. Bu da öğretmenin sınıftaki performansına yansiyabilir.

5.1.8 Öğretmenlerin Toplam ve Alt Değerlendirme Boyut Performans Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci problem cümlesinde yer alan “Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin toplam ve alt boyutlardaki performans puanları öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu bulgular doğrultusunda aşağıda tartışılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans puanları ile “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni öğretmenin performans puanını etkilememektedir.

Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” alt değerlendirme boyutu ile “öğretmenin hizmet süresi” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu “1-7” yıldır çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu grubu “22+” yıldır çalışan öğretmenlerin, ardından “8-14” yıldır çalışan öğretmenlerin ve son olarak “15-21” yıldır çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda farklılığın, “çocuğu motive etme” alt boyutunda öğretmenlerin hizmet süreleri değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde farklılığın “1-7”ve “8-14” hizmet yılı açısından incelendiğine farklılaşmanın “1-7” hizmet yılı lehine olduğu, “1-7” ve “15-

21” hizmet yılı olarak incelendiğinde yine “1-7” hizmet yılı lehine fark bulunduğu, “1-7” ve “22+” hizmet yılı açısından incelendiğinde fark bulunmadığı, “8-14” hizmet yılı ile “15-21” hizmet yılı arasındaki farklılığa bakıldığında farklılık bulunmadığı, “8-14” hizmet yılı ile “22+” yılları arasındaki farklılığa bakıldığında farkın bulunmadığı, “15-21” hizmet yılı ile “22+” hizmet yılları arasındaki farklılık incelendiğinde de bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda “1-7” yıldır hizmet eden öğretmenlerin “8-14” yıldır hizmet eden öğretmenlere ve “15-21” yıldır hizmet eden öğretmenlere göre “çocuğu motive etme” boyutunda daha fazla performans puanına sahip oldukları görülmektedir. “Çocukları motive etme” alt değerlendirme puanı açısından elde edilen bulguların tamamı birlikte değerlendirildiğinde, düşük tecrübesi olan öğretmenlerin daha fazla tecrübesi olan öğretmenlere kıyasla ya daha iyi performans gösterdikleri ya da eşit performans gösterdikleri söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocukla kurulan yakın ilişki”, “öğretmene güven”, “aile işbirliği”, “veli iletişimi”, “eğitimin devamlılığı”, “planlama ve organizasyon”, “sınıf düzeni”, “sınıf yönetimi”, “çocuğun hijyeni”, “çocuğun gelişimsel takibi”, “idare ile iletişim”, “işyeri uyumu” ve “kişisel gelişim” boyutları ile “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni öğretmenin performans puanı boyutlarında fark yaratmamıştır.

Bu araştırmanın “sınıf düzeni” boyutu sonucundan farklı olarak Kandır, Özbey ve İnal (2009, s.386)’ın yaptıkları araştırmada eğitim ortamlarının hazırlanması, materyal seçimi ve hazırlama konusunda 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha fazla güçlük çektikleri sonucuna varılmıştır. Ancak yapılmış olan bu araştırma öğretmenlerin algıladıkları durum olarak yorumlanabilir ve mevcut durumu yansıtmıyor olabilir.

Ünal (2006)’ın yapmış olduğu araştırmada öğretmenlikte hizmet süresi arttıkça öğretimde yeni yöntem ve teknikleri uygulama konusunda zorluk yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ünal’ın yapmış olduğu bu araştırma bizim yapmış olduğumuz araştırmada ortaya çıkan “planlama ve organizasyon” alt boyutunda hizmet süresi açısından farklılık çıkmadığını gösteren bulgudan farklılık göstermektedir.

Ayrıca Özmen ve Batmaz’ın (2006, s.112) yapmış oldukları araştırmada da hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin yapmış oldukları denetimden beklentilerine yeterince yanıt alamadıklarını ortaya konulmaktadır. Buna karşılık DenizKan (2008, s.

434)'ın yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin hizmetteki süreleri arttıkça kişisel başarı duygularının da arttığı ortaya çıkmaktadır. Fakat Güven ve Cevher'in yapmış oldukları araştırmada (2005, s.19) sınıf yönetimi becerisinde bizim yapmış olduğumuz araştırmaya benzer şekilde öğretmenlerin hizmet sürelerinin etkili olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca diğer bir araştırma da buradaki bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre de altı yaş grubu öğrenci-öğretmen iletişimini öğretmenin çocuklarla birlikte çalıştığı süre etkilememektedir (Chung, Marvin, & Churchill, 2004, s. 136). Yapılan bir başka araştırmada ise "iletişim" boyutunda; 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanları ile "6-10" yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanları arasında fark olduğu ve farkın 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin ve aldıkları eğitimin günümüz ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin daha yüksek olması, işini daha iyi yapma ve eğitimleri sırasında edinmiş oldukları bilgileri uygulama gayreti içinde olmalarına bağlı olarak 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, deneyim ve tecrübenin artmasına bağlı olarak 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ailelerin kendileriyle daha iyi ilişkiler içinde olduklarını belirttikleri söylenebilir şeklinde yorumlanmıştır (Atabey & Şahin, 2009, s. 21).

Ayrıca İlgar'ın yapmış olduğu araştırmada bizim çalışmamızdan farklı olarak 26 yıl ve daha fazla hizmet vermekte olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda İlgar araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde olgunluğa ulaşabilmeleri için 10 yıldan fazla tecrübeye gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak araştırmamızda 1- 7 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlerin çocukları motive etme konusunda daha iyi performans gösteriyor olmalarının sebebi öğretmenliğe yeni başlayan bu öğretmenlerin çocukları ikna etme konusunda daha istekli ve gayretli oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum mesleğe yeni atılmış bu öğretmenlerin çocukları motive etme yolu ile kendilerini buldukları çevreye kabul ettirme çabası şeklinde de yorumlanabilir.

Tüm sonuçları bu konularda yapılan diğer çalışmalarla birlikte ele alarak değerlendirecek olursak, öğretmenlerin gösterdikleri performanslar çeşitli özellikler

açısından özel okul lehine görünmektedir. Bu durum özel okulların öğretmenlerini kendilerinin seçme şansı olmasından, iyi performans göstermeyen öğretmenlerin işten çıkartılma olasılıklarının devlet okullarına göre daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin yaşla birlikte performans puanlarında herhangi bir farklılık görülmemesine rağmen “çocuğu motive etme” boyutunda 1-7 yıldır çalışmakta olan öğretmenler lehine farklılık göze çarpmaktadır. Bu durum 1-7 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin bilgilerinin çok taze olmasından, henüz mesleğin başında idealist olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Hizmet süresi arttıkça deneyimin artmasına rağmen performans puanlarında farklılık olmamasının nedeni ise hizmet yılıyla birlikte öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeylerinin artması, yeni bilgilere karşı tepki duymaları, biz zaten herşeyi çok iyi biliyoruz yaklaşımının olmasından kaynaklanıyor olabilir ayrıca genç öğretmenlerin ve hizmet süresi az olan öğretmenlerin daha yeni mezun olduklarını, bilgilerinin çok taze olduğunu ve idealist olduklarını ve kendilerini kabul ettirme çabası içinde olduklarını düşünecek olursak yaş değişkenine göre performans puanlarında farklılık çıkmaması aynı zamanda hizmet süresine göre de “çocuğu motive etme” alt boyutu dışında diğer performans puanlarında fark çıkmaması şaşırtıcı bir bulgu gibi durmamaktadır. Öğretmen performans puanlarındaki farklılık sınıf mevcudu açısından da farklılık göstermiştir. Bu bulguda diğer çalışmalarda da olduğu gibi genellikle “12-17” kişilik sınıf lehine çıkmıştır. Diğer araştırmalarla birlikte araştırmamız değerlendirildiğinde “12-17” kişilik sınıf mevcudu ideal sınıf mevcudu olarak değerlendirilebilir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin duyarsızlaşmaları, sınıf kontrolleri, öğrenciyi yakından tanımaları, öğretmenin çocuğu takip edebilmesi azalıyor diyebiliriz. Benzer şekilde sınıf mevcudu az olduğu zaman da öğretmenlerde benzer bir durum gözleniyor olabilir. Öğretmenler sınıf mevcudu az olduğunda tüm kontrolün kendilerinde olduğunu düşünerek daha rahat davranıyor olabilirler ya da sınıf mevcudu az olduğu için bu öğretmenlerden beklentiler artıyor olabilir ya da öğretmenler Türkiye şartlarında kalabalık sınıflarda çalışmaya alışık olduklarından sınıf sayısı az olduğunda görevlerine olan bağlılıklarını önemsemiyor olabilirler.

Performans puanları öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından incelendiğinde öğretmenlerin performans puanlarının meslek lisesi lehine farklılaştığı görülmektedir. Bu durum bu araştırmada örnekleme giren tüm meslek lisesi öğretmenlerinin özel okullarda görev yapıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye şartlarında devlet

okullarında meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çalıştırılmıyor olması araştırmanın farklı şekillerde yapılmasına engel olmuştur. Ayrıca meslek lisesi mezunu öğretmenlerin eğitim döneminde daha fazla uygulama derslerinin olması, mesleğe daha genç yaşta atılıyor olmaları ya da özel anaokullarına da seçilerek alınıyor olmaları bu farkın oluşmasına sebep oluyor olabilir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler

- Bu çalışmada oluşturulan geçerli ve güvenilir bulunan ölçeklerin. Bakanlığında önerisi ile alanda gelişim amacına hizmet edecek şekilde kullanılması önerilebilir.
- Yapılan çalışma sonucunda öğretmen performansına yönelik ortaya konulan alt boyutların öğretmen yetiştiren kurumların müfredatındaki ağırlıkları gözden geçirilmesi önerilebilir.
- Her kurumda bu çalışmada oluşturulan “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçekleri” kullanılarak kurumlardaki eksiklikler tespit edilebilir ve bu eksikliklere yönelik hizmet içi programların hazırlanması önerilebilir.
- Öğretmenlerin performans puanlarının “çocuğu motive etme”, “veli iletişimi” ve “işyeri uyumu” alt boyutlarında özel anaokulu lehine yüksek çıktığı gözlenmiştir. Bu sonuca ilişkin olarak devlet okullarının mevcut yönetim sistemlerini gözden geçirmeleri, anasınıflarından sorumlu olan yöneticilerin okul öncesi eğitiminden anlayan kişiler olmasınaözen göstermeleri ve anasınıfından sorumlu olan yöneticilerin aynı zamanda yönlendirici olmaları önerilebilir.
- Çalışmada performans puanlarının meslek lisesi ve üniversite mezunu olma durumuna göre farklılığı incelendiğinde performans puanlarının bazı alt değerlendirmelerinde meslek lisesi mezunu olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Bu durumda bu konuya ilişkin yapılacak yeni araştırmaları da dikkate alarak üniversitelerin eğitim programlarını düzenli olarak gözden geçirmeleri önerilebilir.
- Bu çalışma sonucunda da diğer yurt içi ve yurt dışı araştırmalarında olduğu gibi sınıf mevcudunun kalabalıklığı öğretmenin performansını farklı açılardan olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum doğal olarak sınıf içinde eğitim görmekte olan 4,5-6

yaş grubu öğrencileri de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu bağlamda okul yönetiminden sorumlu olan kişilerin; yapılmış olan araştırmaları da dikkate alarak sınıf mevcutlarını literatür bilgilerine uygun hale getirmeleri ve sınıf mevcutlarında sayıyı zorlamamaları önerilebilir.

5.2.2 Araştırmacılara Öneriler

- Çalışma sadece yönetici-veli ve çocuk uygulamaları ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin kendi öz değerlendirmeleri de eklenerek çalışmanın zenginleştirilmesi önerilebilir.
- Çalışma aynı zamanda diğer okullardan gelen gözlemcilerin (öğretmenler) bizzat sınıf ortamına girerek yapacakları çalışmalarla zenginleştirilmesi önerilebilir.
- Öğretmen performansları öğretmenin kişilik özelliklerinden etkilenip etkilenmediğine yönelik araştırmaların düzenlenmesi önerilebilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin performans puanlarının sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Performansa etki eden faktörler arasında sınıftaki erkek-kız çocuk oranının dikkate alınması gerektiği düşünülebilir. Bu nedenle erkek-kız çocuk oranının değişken olarak kabul edildiği araştırmaların düzenlenmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin performans puanlarının “çocuğu motive etme”, “veli iletişimi” ve “işyeri uyumu” alt boyutlarında özel anaokulu lehine yüksek çıktığı gözlenmiştir. Bu sonuca ilişkin olarak okulların uyguladığı yönetim sistemlerinin ve yöneticilerin yönetim stillerinin başarıya olan etkilerine ilişkin araştırmalar düzenlenmesi önerilebilir.
- Çalışmada performans puanlarının meslek lisesi ve üniversite mezunu olma durumuna göre farklılığı incelendiğinde performans puanlarının meslek lisesi mezunu olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ancak meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin tümünün özel anaokullarında çalışıyor olması göz ardı edilmemelidir. Bu durumda meslek lisesi mezunu öğretmenlerin lehine çıkan performans puanlarının nedenleri araştırılması önerilebilir.
- Çalışmaya ilişkin olarak başarılı olan öğretmenlerle ilgili temel motivasyonun neler olduğuna yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

- Meslek lisesi ile yüksek okullarda verilen eğitimin içerikleri incelenerek bu konudaki farklılıklara yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S., & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 1-21.
- Akduman, G. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. U. G. Balat içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aldemir, C. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Arabacı, N., & Aksoy, A. (2005). Okul Öncesi Eğitime Katılım Programının Annelerin Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 29, 18-26.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları*. Ankara: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Arends, R. (2006). Performance Assessment In Perspective: History, Opportunities, And Challenges. S. Castle, & B. Shaklee içinde, *Assessing teacher Performance*. Oxford: Rowman&Littlefield Education.
- Argun, A., & İkiz, E. (2003). Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *OMEEO 2003 World Council and Conference* (s. 284-303). Aydın: Omep Bildiri Kitabı.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. M. Sevinç içinde, *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 31). İstanbul: Morpa.
- Arnas, A. Y. (2008). Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri. A. Y. Arnas, & S. F içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (s. 85-111). İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Arslan, Ü. (2002). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlköğretim Teftiş Sisteminden Kaynaklanan Problemleri. B. O. Avcı içinde, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma . *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 18, 119-135.

- Ataay, D. İ. (1990). *İşdeğerleme ve Başarı Değerleme Yöntemleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi yayını.
- Atabey, D., & Şahin, T. F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Ailelerle Olan İletişim ve İşbirliğine Bakış Açılarının İncelenmesi. *TSA* , 13 (1), 9-28.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik* . Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., & Polat, N. (2002). Kalabalık Sınıfların Etkileri, Bir Ön Araştırma Çalışması. . *Eğitim Araştırmalar* (7), 147-156.
- Balkar, B. (2009). Okul Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (36), 105-123.
- Baltaş, A. (2009). *İnsana ve İşe Değer Katan Yeni İ.K.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barnett, S. (2008). *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. New Jersey: Great Lakes Center For Education Research and Practice.
- Barnett, S. (2008). *Preschool Education and Lasting Effects: Research and Policy Implications*. nisan 18, 2009 tarihinde Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit: <http://epicpolicy.org> adresinden alındı
- Barret, P. (2007). *The Development of Social-Emotional Competence in Preschool Aged Children: The Fun FRIENDS Program*. 04 22, 2010 tarihinde ourfunfriends: <http://www.ourfriends.com> adresinden alındı
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Başol, G., & Kaya, I. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi Üzerine Görüşleri. *The First International Congress Of Educational Research*.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistiksel Metodlar ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Beaty, J. (2008). *Skills For Preschool Children*. New Jersey: Pearson.
- Beaty, J. (2012). *Skills For Preschool Children*. New Jersey: Pearson.
- Bekman, S. (2000). *Okul Öncesi ve Çocuk Bakımı Programları İçin Etkin Öğrenme Uygulamaları Küçük Çocukların Eğitimi*. İstanbul: Hisar Vakfı Yayınları.
- Bekman, S., Koç, A. A., & Taylan, E. E. (2004, Ocak). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bir Erken Müdahale Modeli:Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması*. Mayıs 26, 2012 tarihinde AÇEV web sitesi: www.acev.org/ne-yapiyoruz/cocuklar-icin adresinden alındı
- Bergman, F. (1990). Okul Öncesi Eğitiminde Aile. *Yaşadıkça Eğitim* , 11, 7-12.
- Bingöl, D. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Bingöl, Ş. (1993). *Türkiye'de İş Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Bletchford, P. (2003). A Systematic Observational Study of Teachers' and Pupils' Behaviour in Large and Small Classes. *Learning and Instruction* , 13 (6), 569-595.
- Boyd, J., Barnett, S. W., Bodrowa, E., Leong, D. J., & Gomby, D. (2005). *Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education*. New Jersey: National Institute for Early Education Research.
- Bozkurt, A. (2004). *Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı . Ankara: Ankara Üniversitesi .
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brown, A. (2005). Implementing Performance Management In England's Primary Schools. *International Journal of Productivity and Performance Management* , 54 (5-6), 468-481.
- Budak, E., & Akbaş, A. (2011). *Okul Öncesi Çocuğunun Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

- Buluç, B. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığında İnsan Kaynakları Geliştirilmesi*. Eğitim Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bulut, Z. (2004). İşletmelerde Performans Değerlendirme Çalışmaları ve Uygulanan Yöntemler. *Mevzuat Dergisi* , 7 (79).
- Bümen, N. (2010, Summer). The Relationship between demographics Self Efficacy, and Burnout among Teachers. Ankara, Türkiye. <http://www.ejer.com.tr/index.php?git=22&kategori=87&makale=700> adresinden alınmıştır
- Büte, M., & Balcı, A. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 16 (4), 485-509.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş., & Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carter, C. (1994). *Human Resources Management and Total Quality Imperative*. USA: Amacom.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Arttırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi* .
- Chung, L., Marvin, C., & Churchill, S. (2004). Teacher Factors Associated with Preschool Teacher-Child. *Journal of Early Childhood Teacher Education* , 25, 131-142.
- Coşkun, A. (2007). *Stratejik Performans Yönetimi ve Performans Karnesi*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Çalışkan, E. (2004). Öğretmenlik Etiği. *E-egitim, Bilim ve Sanat Dergisi* (6).
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş*

Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Deadrick, D., & Gardner, G. (1999). Performance Distributions: Measuring Employee Performance Using Total Quality Management Principles. *Journal of Quality Management* , 4 (2), 225-241.

Demirdöğen, Z. (2007). *Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları (Öğretmen El Kitabı)*. [http://ilkokuma.com/ogretmen el kitabı](http://ilkokuma.com/ogretmen-el-kitabi) adresinden alınmıştır

Demiriz, S., Karadağ, A., & Ulutaş, İ. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

DenizKan, Ü. (2008). Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 16 (2), 431-438.

Denizel, G. C., & Cevher, N. F. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (18), 1-22.

Department, U. E. (2009). *Race to the Top Program: Exequitive Summary*. Temmuz 20, 2011 tarihinde <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executivesummary> adresinden alındı

Down, B., & Chadbourne, R. (1999). Making Sense Of Performance Assessment: Official Rhetoric And Teachers' Reality. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education* , 27 (1), 11-24.

Down, B., Chadbourne, R., & Hogan, C. (1999). Making How Are Teachers Managing Performance Management? *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education* , 3, 213-223.

Epstein, J. (1985). A Question Of Merit: Principals' And Parents' Evaluation Of Teachers. *Educational Researcher* , 14 (7), 3-10.

Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Erdoğan, I. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa.

- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Personel Seçimi ve Başarı Değerleme Teknikleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın no:248.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* , 4 (2), 1-14.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 68-78 Aylık Çocukların Okul Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması*. İlköğretim Anabilimdalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Evaluation, J. C. (2002). *Operating Procedures*. Nisan 6, 2012 tarihinde JCSEE: www.jcsee.org adresinden alındı
- Evans, L. (2011). The Shape of Teacher Professionalism In England: Professional Standards, Performance Management, Professional Development and The Changes Proposed In The 2010 White Paper. *British Educational Research Journal* , 37 (5), 851-870.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Singapore: Sage Publications.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Finn, J., & Pannozzo, G. (2004). Classroom Organization and Student Behavior in Kindergarten. *Journal of Educational Research* , 98 (2), 79-92.
- Funkhouser, E. (2008). The Effect of Kindergarten Classroom Size Reduction on Second Grade Student Achievement: Evidence From California. *Economics of Education Review* , 28 (3), 403-414.
- Gordon, S. (2006). *Teacher Evaluation and Professional Development*. (J. Stronge, Dü.) California: Corwin Press.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (B. Özkan, Çev.) İstanbul: YA-PA.
- Government of the NorthWest Territories Municipal and Community Affairs. (2009). *Preschool Teacher Training Needs Assessment Evaluation Form*. NorthWest Territories, Canada. March 1, 2009 tarihinde alındı

- Gu, W., & Yawkey, T. (2010). Working with Parents and Family: Factors that Influence. *Journal of Instructional Psychology* , 37 (2), 146-152.
- Guthrie, J. (2005). An Education Professions Performance Development Act: A Prospectus for Providing Highly Qualified and More Motivated Teachers and Leaders for America's Schools. *Peabody Journal of Education* , 80 (3), 6-14.
- Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care* , 179 (4), 437-451.
- Gülender, S. (1993). Velilerin Okul Öncesi Kurumdan Beklentileri. *YA-PA Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri* (s. 317-320). Ankara: YA-PA.
- Gürkan, T. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programının Temel İlkeleri. A. Oktay, T. Gürkan, G. Haktanır, Y. Güven, R. Zembat, & M. Mertoğlu içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Denetim Rehber Kitabı* . İstanbul: YA-PA.
- Helvacı, A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 35 (1-2).
- Henderson, R. (1980). *Performance Appraisal Theory To Practice*. Virginia: Reston Publishing Company.
- Holdzkom, D. (1989). *A Longitudinal Study of Teacher Performance*. San Francisco CA: Annual Meeting of the American educational Research Association.
- Horozoğlu, Ş. (1998). Öğretmenlerin Yakın Gelecekteki Rollerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi* (14).
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi* (3. baskı). İstanbul: Beta.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Bir Araştırma*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul
- Irrilli, J. P. (1978). *Students' Expectations: Ratings of Teacher Performance as Biased by Teachers' Physical Attractiveness*. Washington: American Educational Research Association .
- Isore, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices In OECD Countries*. *OECD Working Paper*. mart 14, 2012 tarihinde OECD: www.oecd.org adresinden alındı

- Joan, B. (1986). *The Evaluation Of Teachers*. Nisan 13, 2012 tarihinde Eric Digest 12: www.ericdigest.com adresinden alındı
- Johnson, R., & Penny, J. *Assesing Performance*. . New York: Guilford Press.
- Kahramanoğlu, S. (2000). *Kamu Yönetiminde Performans Denetimi*. Ankara: T.C Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı.
- Kandır, A., & Çatlak, İ. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okullarının Fiziksel Koşullarına ve Sınıflarındaki ilgi Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi* , 8 (15), 40-62.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 2 (6), 373-387.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Yönetimi Uygulamalarının 360 derece Performans Geri Bildirim Süreci Yoluyla Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 6 (2), 433-459.
- Kara, D. (2010). Performans Değerlendirme Yöntemi Olarak 360 Derece Geribildirim Sürecinin Orta Kademe Yöneticilerin İş Başarısına Olan Etkisi: 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* , 11 (1), 87-97.
- Kıldan, O. (2007). Okulöncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 501-510.
- Kirberly, J., & Smith, L. R. (1990). *Effect of Teacher Age and Gender on Student*. Washington: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Köktaş, K. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Luecke, R. (2010). *Performans Yönetimi*. (A. Özer, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- MEB EARGED. (2006). *Okulda Performans Yönetim Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı.

- MEB. (2011). *MEB: 2010-2011 Örgün Eğitim İstatistikleri*. Nisan 15, 2012 tarihinde MEB web site: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf adresinden alındı
- MEB Mevzuat. (2006). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 09 05, 2011 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alındı
- MEB. (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü*. Okul Öncesi Eğitim Kitapçığı: www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır
- Melhuish, E., Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 95-114.
- Metin, N., Arı, M., Güneysu, S., Dikmen, B., Atik, B., Aydın, Ç. vd. (1993). Anne-babaların Okul Öncesi Kurumdan Beklentileri. 9. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri (s. 97-103). Ankara: YA_PA.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades. 5 (2), 113-127.
- NAYC. (2009). *Developmentally Appropriate Practice In Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8*. Mart 22, 2012 tarihinde NAEYC: www.NAEYC.org adresinden alındı
- OECD. (2009). *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. Mart 21, 2012 tarihinde www.oecd.org adresinden alındı
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (2007). Yirmibirinci Yüzyıl ve Eğitimde Yeni Eğilimler. A. Oktay içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-24). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oktay, A., & Polat, Ö. (2008). Çağdaş Bir Okul veya Kurum Olma Sürecinde Öğretmenlik. *Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı* (s. 1-17). içinde İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.

- Okday, A., & Polat, Ö. (2006). Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri. A. Oktay, T. Gürkan, G. Haktanır, Y. Güven, R. Zembat, & M. v. Mertoğlu içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Denetim Rehber Kitabı* (s. 4-19). İstanbul: YA-PA.
- Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Belirlediği Okul Öncesi Eğitimin Amaçları Okul Öncesi Eğitim Kurumları. Ankara, Türkiye. Ekim 12, 2009 tarihinde alındı
- Ovando, M., & Ramirez, A. (2007). Principals Instructional Leadership Within A Teacher Performance Apraisal System: Enhancing Students' Academic Success. *Journal Of Personnel Evaluation In Education* , 20 (1-2), 85-110.
- Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Örücü, E., & Köseoğlu, M. (2003). *İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Örücü, E., & Köseoğlu, M. (2003). Mevzuat Dergisi (elektronik versiyon). *Kamu Çalışanlarının Performans Değerleme Uygulamalarına İlişkin Düşünceleri ve Muğla Tedaş Müessese Müdürlüğü Örneği* , 6 (64).
- Özçelik, A. (1982). *Eğitim Programları ve Öğretimi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özkesemen, A. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yeni Müfredat Programına Göre Değerlendirilmesi*. Eğitim Programları ve Öğretim Bilimdalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı. Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri-Hizmet Yılı Ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* , 2, 102-120.
- Öztürk, A., & Engin, D. M. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim online* , 7 (3), 578-599.

- Pahl, K., & Barrett, P. (2007). *The Development of Social-Emotional Competence in Preschool Aged Children: The Fun Friends Program*. Australia: Pathways Health and Research Centre.
- Palmaffy, T. (2011). Head Start The War on Poverty Goes to School. *Education Next* , 1-3.
- Palmer, M. (1993). *İnsan Kaynakları*. (D. Şahiner, Çev.) İstanbul: Rota Yayın.
- Peterson, K. (2006). Using Multiple Data Sources In Teacher Evaluation Systems. J. Stronge içinde, *Evaluating Teaching*. California: Corwin Press.
- Phan, M., & Melhuish, E. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience Upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School . *Journal of Social Issues* , 64 (1), 95-114.
- Philips, K. (2008). Earlychildhood/Preschool Education. *EBSCO online database* . April 26, 2009 tarihinde alındı
- Pimpa, N. (2005). Teacher Performance Appraisal In Thailand: Poison or Panacea? *Educational Research For Policy and Practice* , 4, 115-127.
- Potemsky, A., Baral, M., Meyer, C., Johnson, L., & Laine, S. (2011). *Alternative Measures Of Teacher Performance*. Mart 28, 2012 tarihinde ERIC: www.eric.ed adresinden alındı
- Ramazan, O. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam. A. Oktay, & Ö. Polat içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s. 45-60). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Rentzou, K., & Sakellario, M. (2011). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal* , 38 (5), 367-376.
- Ribas, W. (2005). *Teacher Evaluation That Works!* Westwood: Ribas Publication.
- Sadık, F. (2008). Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar. A. Y. Arnas, & F. Sadık içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. Kök Yayıncılık.
- Sartain, L., Stoelinga, S., & Brown, E. (2011). *Rethinking Teacher Evaluation in Chicago*. Chicago: University of Chicago.

- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim (elektronik versiyon). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* , 5 (58).
- Shammari, Z., & Yawky, T. (2005). Classroom Teacher's Performance-Based Evaluation Form For Public Education Schools In State Of Kuwait: A Framework. *Education* , 128 (3), 432-438.
- Sheila, C. (1994). *Effective Performance Management*. New York: McgrawHill.
- Shepard, G. (2005). *How To Make Performance Evaluations Really Work*. New Jersey: Wiley.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S. E., & Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Solak, N. (2007). *Adana İl Merkezinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı, Adana.
- Sözer, E. (2009). Okul Öncesi Öğretmeninin Görevi, Nitelikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. Ş. Yaşar içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Stronge, J., & Ostrander, L. (2006). Client Surveys In Teacher Evaluation. J. Stronge (Dü.) içinde, *Evaluating Teaching* (s. 125-150). California: Corwin Press.
- Stronge, J., & Tucker, P. (2003). *Handbook On Teacher Evaluation Assessing and Improving Performance*. Columbus: Eye on Education.
- Süzen, A. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetim Süreçleri Çerçevesinde Öğretmen Değerlendirmesinde Performans Değerlendirme: Özel Bir İlköğretim Okulundaki Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şahin, F., Öztürk, B., & Koç, G. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Gösterdikleri Davranış Farklılıkları ve Bu Farklılıklardan Çocukların Etkilenme Durumu. B. O. Avcı içinde, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Şen, S., Çiçekler, C., & Yılmaz, R. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 5- 6 Yaş Çocukların Üstdil Becerilerinin. *Eğitim Fakültesi Dergisi* , 29 (2), 37-54.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş* (2. b.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabancalı, E. (2008). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. H. Kıran içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 61-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tamam, Ş. (2005). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Performans Değerlendirmesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Taner, M., & Başal, A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (2), 395-420.
- Taş, A. (2008). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. H. Kıran içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 35-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen Beklentisi (elektronik Versiyon). *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (2).
- Tavşancıl, E., & Keser, H. (2002). İnternet Kullanımına İlişkin Likert Tipi bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi* , 1 (1), 79-100.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş* (8. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1993). *Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Tok, Ş., Tok, M., & Mazi, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (53), 123-144.
- Tomul, E. (2008). Sınıfta Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi. H. Kıran içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 152-176). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Triola, M. F. (2006). *Elementary Statistics*. NewYork: Pearson Addison Wesley.
- Tucker, P., & Desander, M. (2006). Legal Considerations In Designing Teacher Evaluation Systems. J. Stronge içinde, *Evaluating Teaching*. California: Corwin Press.

- Uğurlu, O. (2009). 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi (Elektronik Versiyon). *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi* , 3 (1).
- University of California at Santa Barbara. (1997, august). University Of California, Santa Barbara Performance Evaluation Form. Santa Barbara, California, USA. March 1, 2009 tarihinde www.childscenter.sa.ucsb.edu adresinden alındı
- Ural, O. (2007). Lisansüstü Öğrencilerinin Mesleki Motivasyon, Mesleki Kaygı Düzeyleri ve Akademik Yaşamla İlgili Görüşleri . *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*. içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- U.S Education Department. (2009). Race to the Top Program:Exequitive Summary. 20 Temmuz 2011 tarihinde <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executivesummary> adresinden alındı
- Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi*. İstanbul: Şahinkaya Matbaacılık.
- Ünal, E., Baran, G., & Ayhan, A. (2011). Okul Öncesi Egitimi Öğretmenlerinin Kurumsal Amaçların Önemine İlişkin Algılarının. *Kuramsal Egitimbilim* , 4 (2), 221-229.
- Ünal, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vroom, V. (1970). The Nature of Relationship Between Motivation and Performance. E. Deci, & V. Vroom içinde, *Management and Motivation*. Great Britain: Penguin Books.
- Webb, L. (1991). *Çocuk, Aile ve Anaokulu*. (Y. Dolly, Çev.) İstanbul: YA-PA.
- Wheeler, P., & Scriven, M. (2006). Building The Foundation. J. Stronge içinde, *Evaluating Teaching* (s. 28-53). California: Corwin Press.
- Wilkerson, J., Manatt, R., Rogers, M., & Maughan, R. (2000). Validation of Student, Principal, and Self Ratings In 360 Degree Feedback For Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education* , 14 (2), 179-192.

- Yalçınkaya, H., Sevinç, F., & Bayram, B. (2011). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi. M. Eryaman içinde, *III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı* (s. 864-877). Girne.
- Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut:Büyük Sınıflar Sınıf Yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 4 (3), 261-274.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 18 (2), 403-414.
- Yavuz, C., & Karadeniz, C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının İş Tatmini Üzerine Etkisi (elektronik versiyon). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 2 (9).
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y. E. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayanlarının İlkokuma-Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik İlköğretim I. Sınıf Öğretmen Görüşleri: Mersin Örneği*. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. M. Sevinç içinde, *Gelişimve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 13). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliliği için Kapsam Geçerlilik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yücel, R. (1999). İnsan Kaynakları Yönetiminde Başarı Değerlendirme (elektronik versiyon). *DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 1 (3).
- Yüksel, M. (2007). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Performans Ölçüm ve Değerlendirmesi*. İşletme Anabilim Dalı. Yönetim Organizasyon Yüksek Lisans Programı, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.

- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zembat, R. (2001). *Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Bir Araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. A. Oktay, & Ö. Polat içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s. 25-42). İstanbul: Morpa.
- Zembat, R. (2007). Yirmibirinci Yüzyıl ve Eğitimde Yeni Eğilimler. A. Oktay içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zembat, R., & Unutkan, P. Ö. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: YA-PA.
- Zepeda, S. (2006). Classroom-Based Assesments of Teaching and Learning. J. Stronge içinde, *Evaluating Teaching*. California: Corwin Press.
- Zurawsky, C. (2003). Class Size: Counting Students Can Count. *Research Points Essential Information For Educational Policy* , 1 (2), 1-4.

EKLER

- Ek 1:** Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı Örneği
- Ek 2:** Örneklemin Demografik Özellikleri
- Ek 3:** Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri
- Ek 4:** Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu Örneği
- Ek 5:** Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Veli Formundan Örnek Sorular
- Ek 6:** Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'ndan Örnek Sorular
- Ek 7:** Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu Uygulamasında Kullanılan Yüz İfadesi Kartları
- Ek 8:** Uzmanlardan Alınan Yatay ve Dikey Ağırlıklandırma Puan Ortalamaları

Ek1: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı Örneği

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 104 250
Konu : Anket.
Asude DAĞAL.

04...K.3./2010

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi** : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 15/09/2010 tarih ve 5748 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nun 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 29/09/2010 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi **Asude DAĞAL**'ın, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performanslarının 360 Derece Geri Bildirim Yoluyla Değerlendirilmesi**" konulu anket çalışmasını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi **Asude DAĞAL**'ın, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performanslarının 360 Derece Geri Bildirim Yoluyla Değerlendirilmesi**" konulu anket çalışmasını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Mehmet YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

1- İlgi yazı örneği ve ekleri.

OLUR
04/10/2010
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 2: Örneklemin Demografik Özellikleri

Çalışmada Değerlendirilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Dağılımları

Görev Yapılan Okul Türü	f	%
RESMİ	68	47,9
OZEL	27	19
BAGIMSIZ	47	33,1
Total	142	100

Çalışmada Değerlendirilen Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul Türü	f	%
Mesleklisesi	37	26,1
Üniversite	105	73,9
Total	142	100

Çalışmada Değerlendirilen Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

Hizmet Süresi	f	%
01-07	73	51,4
08-14	40	28,2
15-21	15	10,6
22+	14	9,9
Total	142	100

Çalışmada Değerlendirilen Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Öğretmen Yaşları	f	%
21-25	22	15,5
26-29	36	25,4
30-34	44	31
35-39	16	11,3
40	24	16,9
Total	142	100

Çalışmada Değerlendirilen Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıfın Mevcuduna Göre Dağılımları

Sınıf Mevcudu	f	%
6-11	15	10,6
12-17	31	21,8
18-22	52	36,6
22+	44	31
Total	142	100

Ek 3: Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemi Hakkındaki Yorumlarına İlişkin Soru Listesi

01.09.2009

- 1) Sizce performans değerlendirme nedir?
- 2) Sizce öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışmaları değerlendirilmeli midir?
Yorumunuz...
- 3) Sizce okullarda öğretmenlere yönelik performans değerlendirme yapılmalı mıdır?
Yorumunuz...
- 4) Öğretmenlerin performansları hangi yönlerden ölçülmelidir?
- 5) Siz bir yönetici olsanız öğretmeninizin performansını değerlendirirken hangi kriterleri göz önünde tutardınız?
- 6) Sizce öğretmenlere yönelik performans değerlendirme soruları hangi başlıklar altında toplanabilir?
- 7) Sizce öğretmenlere yönelik performans değerlendirme soruları nasıl olmalıdır?
- 8) Öğretmenlere yönelik performans değerlendirme formları nasıl uygulanmalıdır?
- 9) Sizce öğretmenlerin performansları hangi sıklıkla değerlendirilmelidir?
- 10) Öğretmenlerin performanslarının ne düzeyde olduğuna kim ya da kimler karar verebilir?
- 11) Performans değerlendirme formuyla birlikte okullara bir performans yönetim sistemi getirilmeli midir? Yorumunuz ...
- 12) Bir eğitim kurumunun çalışma disiplininin sağlanmasında performansa dayalı yönetimin gerekliliği yönündeki yorumlarınızı....

Ek 4: Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu Örneği

Önem derecesi	İşin %	Alt boyut	4.düzy	3.düzy	2.düzy	1.düzy
		Programı planlama ve organizasyon				
		Sınıf düzeni				
		Sınıf hakimiyeti				
		Çocuğun hijyeni				
		Veli ile kurduğu iletişim				
		Çocukla kurduğu iletişim				
		Çocuğun gelişimsel takibi				
		İdareyle kurduğu iletişim				
		İşyeri uyumu				
		Kişisel gelişimi				
Kişiyile ilgili Görüşleriniz						

Ek 4 Devamı: Profillerden Örnekler

Performans Alt boyutu ve tanımı	4. düzey	3. düzey	2. düzey	1. düzey
Sınıf yönetimi Sınıf içinde sakin, huzurlu bir atmosfer yaratılması Demokratik bir ortam yaratma Sınıf içinde çocukların birbirleriyle iletişimlerini doğru yönde yönlendirilmesi Sınıf içinde çocukların gelişimlerine uygun kurallar koyma Çocukları grup oyunlarına teşvik etme konularının değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none">• Grupla oynanan oyunlarda çocuğu etkinliğe çekmede <u>yaratıcı</u> yöntemler geliştirir.• Sınıfı yönetme konusunda yeni yöntemler araştırır, geliştirir ve beceriyle uygular.• Bu konuda uzman bir uygulayıcı olarak fikirlerine başvurur.	<ul style="list-style-type: none">• Çocukların serbest zaman aktivitelerinde rahat olmalarını sağlamaktadır• Grupla oynanan oyunlarda çocukları etkinliğe çekmede sözel yönergeye başvurur.• Çocukları yönlendirme yöntemlerini başarıyla uygular.• Sınıfın kuralları bellidir.	<ul style="list-style-type: none">• Çocukları serbest zaman aktivitelerinde ya çok serbest bırakır (amaçsızca etrafta koşturup dururlar) ya da çok katıdır (çocuklar oyuncakları ellemeye korkar durumdadırlar herşeyi izinle yapmak durumundadırlar)• Sınıfın kuralları belirgin değildir ya da gereğinden fazla kural koymaktadır.• Uyarı, destek ve yönlendirmeye gereksinim duymaktadır.	<ul style="list-style-type: none">• Çocuklar serbest zaman aktivitelerinde iken kaygısız ve umursamaz davranır.• Desteklendiği (bir arkadaşından ya da idareciden yardım alması)halde sınıf içindeki hakimiyeti hiç yoktur ya da çok azdır.• Sınıf kuralları yoktur.• Sınıf içinde demokratik bir ortam yoktur, böyle bir çaba içinde değildir.

Ek 5: Öğretmenin Performansını Değerlendirme Ölçeği Veli Formundan Soru Örnekleri

Öğretmenin Performansını Değerlendirme Ölçeği Veli Formu

Sayın veli aşağıda yer alan form İstanbul İlinde öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken velilerin değerlendirmelerinde dikkate almak üzere hazırlanmıştır. Her bir soru "herzaman", "zaman zaman ", "nadiren" ve "hiçbir zaman" seçeneklerinden oluşmaktadır. Aşağıda yer alan sorulara size en uygun gelen 4 kutucuktan yalnızca birini (X) işaretleyiniz. Soruların eksiksiz yanıtlanması çalışma açısından önemlidir. İsminizi lütfen yazmayınız. Samimi cevaplarınız için teşekkür ederiz.




























M.Ü. Atatürk Eğitim Fak.
Okul Öncesi Öğretmenliği
Doktora öğrencisi Araş. Gör. Asude Balaban DAĞAL

No	DAVRANIŞLAR	Herzaman	Zaman zaman	Nadiren	Hiçbirzaman
1	Okul dışında yapılan çocuklara yönelik etkinlikler hakkında bizi bilgilendirir.				
3	Öğretmen önerilerimi dikkate alır				
16	Öğretmen benimle konuşurken güler yüzlüdür.				
17	Öğretmen çocuğumla ilgili açıklayıcıdır.				
25	Çocuğum öğretmeniyle karşılaştığında mutlu olur				
26	Çocuğum çoğunlukla okula heyecanla ve istekle gider				
41	Öğretmen bizleri sınıf içi etkinliklere davet eder.				
50	Öğretmen çocuğuma okuyabileceğim kitaplar hakkında bilgi verir				

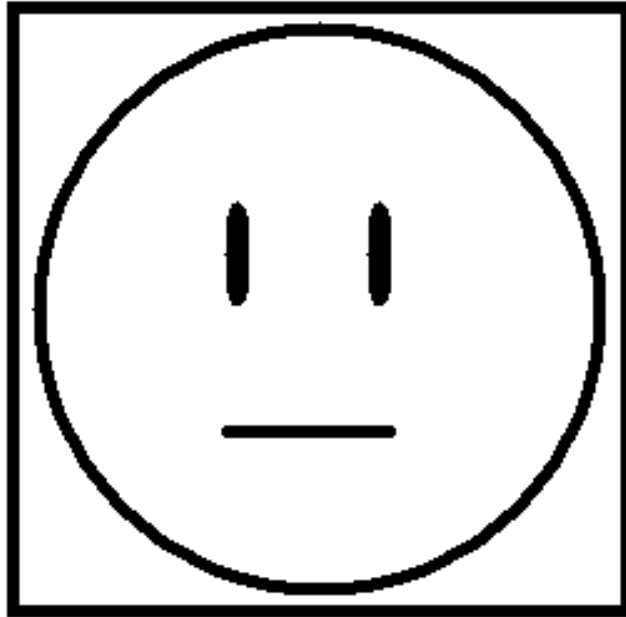
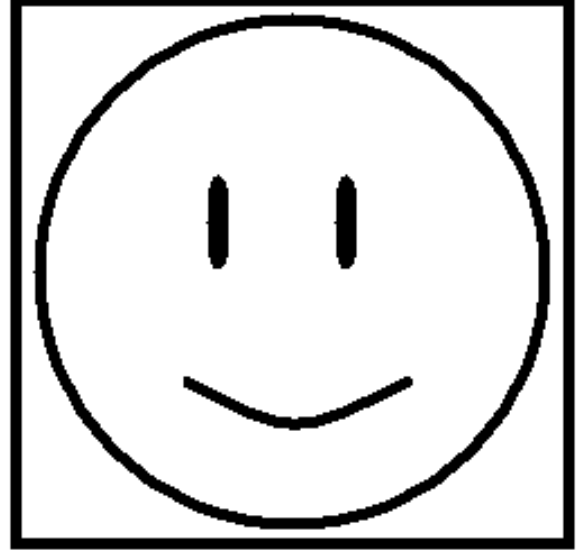
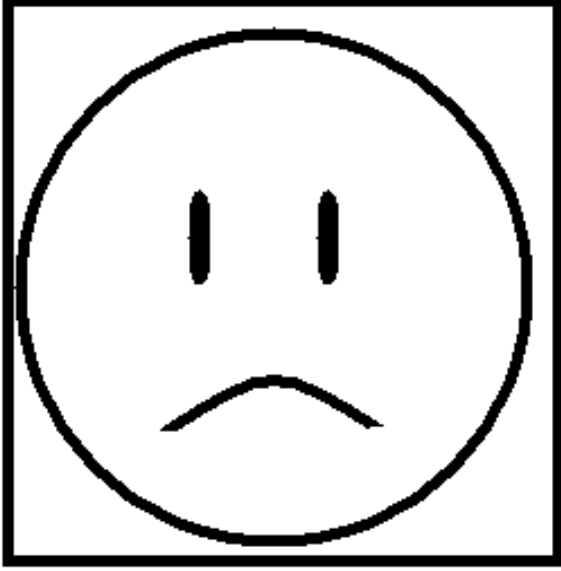
Ek6: Öğretmenin Performansını Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formundan Soru Örnekleri

Uygulama Tarihi:
Çocuğun adı-soyadı:

M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Öğretmenliği
Doktora tez öğrencisi
Asude Balaban Dağal

No	Davranışlar	1.	2.	3.
2	Öğretmenim bize şakalar yapar.			
4	Öğretmenimden yeni şeyler öğrenmek çok eğlencelidir.			
7	Öğretmenim bana güler yüzlü davranır.			
9	Öğretmenim yardıma ihtiyaç duyduğumda bana hep yardım eder.			
11	Öğretmenim beni sevdiğini söyler			
12	Öğretmenim bana güzel sözler söyler			
13	Öğretmenim benim üzerimdeki yeni giysiyi fark eder			
16	Öğretmenim bana sınıfta çeşitli sorumluluklar verir			
20	Öğretmenim sınıfta bizimle eğlenir.			

**Ek 7: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Çocu Formu Uygulamasında
Kullanılan Yüz İfadesi Kartları**



Ek 8: Uzmanlardan Alınan Yatay ve Dikey Ağırlıklandırma Puan Ortalamaları

Değerlendirme Tarafları	Veli	Çocuk	Yönetici	Dikey Ağırlıklar
Değerlendirme Alt Grupları				
(01) Çocuğu Motive Etme		100%		8,70%
(02) Çocukla Kurulan Yakın İlişki		60%	40%	8,70%
(03) Öğretmene Güven	55%	45%		8,00%
(04) Aile İşbirliği	100%			6,60%
(05) Veli İletişimi	55%		45%	6,60%
(06) Eğitimin Devamlılığı	100%			7,20%
(07) Planlama ve Organizasyon			100%	7,40%
(08) Sınıf Düzeni			100%	5,70%
(09) Sınıf Yönetimi			100%	7,30%
(10) Çocuğun Hijyeni			100%	6,00%
(11) Çocuğun Gelişimsel Takibi			100%	7,80%
(12) İdareyle İletişim			100%	5,80%
(13) İşyeri Uyumu			100%	6,60%
(14) Kişisel Gelişim			100%	7,60%