



**2016 YILI ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME
SİSTEMİNİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ömer FALAK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Ekim, 2017

T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜŐÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

2016 YILI ÖĞRETMEN PERFORMANS
DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖMER FALAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman:
Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak
Ekim, 2017

TEZ ÖZETİ

2016 YILI ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ömer FALAK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Ekim, 2017

Bu çalışma, 2016 yılında okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin, okul ve kurum müdürleri tarafından yapılan performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemektedir. Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 306 öğretmen ve yöneticiye araştırmacı tarafından geliştirilen “2016 Yılı Öğretmen Performansı Değerlendirme Sistemini Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Elde edilen veriler, yüzde, frekans, Anova ve Tukey HSD testi ile analiz edilmiş olup, verilerde cinsiyet, görev türü, okul türü ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerinden öğretmen performans değerlendirme sisteminin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olmadığı, değerlendirme yapılırken okulun çevre koşulları, branş farklılıkları, kurum tipleri, öğrenci-öğretmen sayısı değişkenlerine dikkat edilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenler çoklu değerlendirme veri kaynaklarından öz değerlendirme, zümre öğretmeni ve alanında uzman kişilerin değerlendirme sürecine katılımını desteklerken, veli, müfettiş, öğrenci ve müdür yardımcısı katılımını olumsuz olarak değerlendirmiştir. Öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak performans değerlendirme sisteminin güncellenmesi sistemin geçerliliği ve güvenilirliğini artıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Performans değerlendirme, öğretmen performansı, yönetici ve öğretmen görüşleri, performans değerlendirme sistemi

ABSTRACT**2016 YEAR TEACHER PERFORMANCE EVALUATION
TEACHER AND ADMINISTRATORS OF THE SYSTEM
EVALUATION ACCORDING TO VIEWS**

Ömer FALAK

Department of Educational Sciences
Social Sciences Institutes Uşak University

October, 2017

Advisor: Assoc. Doç. Dr. M. Akif HELVACI

The aim of this study is to examine teachers and administrators' opinions regarding the performance evaluation made by the teachers of the schools and institutions affiliated to the Ministry of National Education, Schools and Institutions in 2016. The "2016 Year Teacher Performance Evaluation System Evaluation Questionnaire" was developed by 306 teachers and manager researchers working in primary and secondary schools in Denizli Merkezefendi and Pamukkale districts. In The obtained data were analyzed by percentage, frequency, Anova and Tukey HSD test and significant differences were found in gender, type of task, school type and seniority variables in the data.

The views of teachers teacher performance appraisal system is not objectively measurable quality, evaluation differences in school when environmental conditions, branches, agencies, the number of variables, student-teacher attention should be reached findings. In addition, teachers are self-assessment multiple evaluation data sources, experts in the field of evaluation process of the clan teacher and support the participation of parents, Inspector, Assistant Director of student involvement and adversely greatness. Taking into account the views of teacher performance appraisal system will improve the validity and reliability of the system of updating.

Key Words: Performance assesment, Teacher performance, School Administrators

ÖNSÖZ

Araştırma konumun belirlenmesinde bana yardımcı olan araştırmam süresince değerli vaktini bana ayıran çalışmamda beni yönlendiren ve araştırma süresince desteklerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. M. Akif HELVACI'ya, öncelikle teşekkürü bir borç bilirim.

Anket formlarının hazırlanmasında bana yardımcı olan Keriman Kamer Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ailesinin değerli çalışanlarına, anketlerin doldurulmasında yardımcı olan okul yöneticilerimize ve anketleri dolduran meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans eğitimim boyunca, bana destek veren değerli eşim Ayşe'ye ve kızlarıma teşekkür ederim. İyi ki varsınız!

Ömer FALAK

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

:

Adı Soyadı

: Ömer FALAK

Doğum Yeri ve Tarihi

: Sütçüler – 29/06/1973

Lisans Öğretimi

: Gazi Üniversitesi

Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi

Muhasebe Finansman Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller

: İngilizce

İş Deneyimi

:

Çalıştığı Kurumlar

: Gelendost Çok Programlı Lisesi

Babadağ Hacı Mehmet Zorlu Çok Programlı Lisesi

Babadağ Halk Eğitim Merkezi

Sarayköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Çivril Keriman Kamer Ticaret Meslek Lisesi

İletişim

:

E-posta adresi

: omerfalak@gmail.com

İÇİNDEKİLER

TEZ ÖZETİ.....	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZGEÇMİŞ	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Sayıtlar	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Performansın Tanımı.....	6
2.2. Performans Yönetimi	8
2.3. Performans Yönetiminin Amaçları	10
2.4. Performans Yönetimi Sisteminin Yararları.....	11
2.4.1. Performans Değerlendirmenin Yöneticiler İçin Yararları.....	12
2.4.2. Performans Değerlendirmenin Astlar İçin Yararları.....	13
2.4.3. Performans Değerlendirmenin Örgüt İçin Yararları	14
2.5. Performans Yönetim Süreçleri.....	15
2.6. Performans Değerlendirme Yöntemleri	16
2.6.1. Kişilerarası Karşılaştırmalara Dayalı Yöntemler	16

2.6.2.Ortak Performans Ölçüt ve Standartlarına Dayalı Yaklaşım	17
2.6.3. Bireysel Performans Standartlarına Dayalı Yaklaşım.....	20
2.6.4. Takım Temelli Performans Değerlendirme Yöntemi	20
2.6.5. 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi	21
2.7. Okullarda Performans Yönetimi Süreci	21
2.7.1. Öğretmen Denetimi ve Değerlendirmesi	22
2.7.2. Öğretmen Değerlendirme Süreci.....	24
2.7.3. Ders Teftişi.....	26
2.7.4. Öğretmen Değerlendirmesinin Öğretmene Yararları	28
2.7.5. Öğretmen Performansını Artırmada Okul Yöneticisinin Rolü	29
2.8. Eğitimde Performans Değerlendirme.....	31
2.8.1. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli	33
2.8.2. MEB 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi	34
2.9. İlgili Araştırmalar.....	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Aracı.....	44
3.4. Verilerin Analizi.....	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	46
4.2. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	47
4.3. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?49	
4.4. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	51

4.5. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	54
4.6. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Kıdem Yılı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	56
4.7. Katılımcıların Öğretmen Performans Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	62
4.8. Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	65
4.9. Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşler Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	66
4.10. Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	68
4.11. Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri Kıdem Yılı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	70

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUMLAR

5.1. Tartışma ve Yorumlar	78
5.2. 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşler	78
5.3. Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşler	83

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Nelerdir?	88
---	----

6.2. Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri Nelerdir?	89
6.3. Öneriler	90
6.4. Araştırmaya İlişkin Öneriler	91
KAYNAKÇA	92
EKLER	100
EK 1: 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi Değerlendirme Anketi	100
EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Değerlendirme Formu	103
EK 3: Araştırma İzin Belgesi	105



KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

DPT : Devlet Planlama Teşkilatı

EARGED: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı

KHK : Kanun Hükmünde Kararname



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu (n=306).....	46
Tablo 2: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler (n=306)	47
Tablo 3: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306).....	49
Tablo 4: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Görev Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)	51
Tablo 5: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)	54
Tablo 6: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları (n=306).....	57
Tablo 7: Katılımcıların 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin Kıdem Yılı değişkenine göre TUKEY HSD testi sonuçları (n=306)	59
Tablo 8: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler (n=306)	62
Tablo 9: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)	65
Tablo 10: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Görev Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)	66
Tablo 11: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)	68
Tablo 12: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları (n=306)	70
Tablo 13: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre TUKEY HSD Sonuçları (n=306)	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Performans Yönetimi Süreci.....	16
Şekil 2: Özel Öğretim Kurumlarında Öğretmen Seçme ve Performans Sistemi	17
Şekil 3: Puan Cetveli (Palmer, 1993).....	18
Şekil 4: Karşılaştırma Listesi (Palmer, 1993)	19
Şekil 5: Öğretmen Strateji Belgesi Eylem Planı (MEB, 2017).....	35



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlar doğdukları günden itibaren bir eğitim süreci içine girmekte, eğitim hayatın bir parçası haline gelmektedir. Zorunlu ihtiyaçlarını karşılamayı öğrenme ile ailede başlayan eğitim süreci, içinde bulunulan toplumun sosyal değerlerini, normlarını öğrenerek toplumun bir üyesi olma şeklinde sosyalleşme çabalarıyla okul çağında devam etmektedir. Çalışma yaşamında ise mesleki bilgi ve becerisini artırma, yeni teknolojiler ile uyum içinde çalışma yapmak, yeni nitelikler kazanmak şeklinde somutlaşarak sürüp gitmektedir (Altundeppe, 1999).

Eğitim süreci ülkemizde anaokulu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve üniversite aşamalarından oluşmaktadır. Her aşamanın işlevleri ayrı olmakla beraber, bir sonraki aşamaya hazırlık işlevi de görmektedirler. Dolayısıyla her eğitim kurumu öğrenciyi ne kadar iyi eğitirse bir sonraki eğitim kurumunun etkinliğini de o derece artırmış olacaktır. Eğitim kurumlarının etkinliğini belirleyen en temel unsurda kurumun sahip olduğu insan kaynaklarıdır. Kurumun mevcut olan insan kaynaklarının performanslarının değerlendirilmesi ve işlevlerini ne derece yerine getirdiğinin tespitinin yapılarak eksikliklerin giderilmesi yoluna gidilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğretmen denetiminde uygulanan sicil notu uygulaması öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Profesyonelliğin bir gereği olarak öğretmenlerin performansını değerlendiren bir sistemin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Altundeppe, 1999).

Performans, insan kaynakları yönetimi alanında sık sık kullanılan fakat sınırları ve içeriği yeterince açıklanmamış bir kavramdır (Çalık, 2003). Örgüt yöneticileri örgütün bir lideri olarak astların performansını yönlendirme ve değerlendirme sorumluluğuna sahiptirler. Örgüt çalışanları, yöneticilerinin kendilerine karşı yaptıkları olumlu davranışları örgütün desteğinin bir göstergesi olarak algırlarlar (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986; Levinson,

1965). Çalışanlar, işlerini etkili bir şekilde yapabilmeleri için hem örgütün hem de örgüt yöneticisinin desteğine ihtiyaç duyarlar.

Bu çok yönlü sürecin alt başlıklarından biri olan “*kamu personelinin verimliliğinin artırılması*” hedefi, birçok ülkede farklı uygulama araçlarıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Personelin alacağı ücretin sunduğu hizmet ve bu sırada göstermiş olduğu performansla ilişkilendirilerek, ücretin bir araç olarak kullanılması sonucu, verimliliğin artırılması amacı etrafındaki uygulamalar gerek literatürdeki performans değerlendirme metotları gerekse de ülke ve kurumların oluşturduğu özgün fikirler doğrultusunda şekillenmektedir. Bu farklı oluşumlardaki en büyük faktör kurumların işleyişlerinin ve personel yapılarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden her ülkede, hatta her kurumda personelin performansının denetlenmesi ayrı bir sorun olarak ele alınmış ve farklı çözümler üretilmiştir. Personelin kime göre, neye göre, nasıl, hangi aralıklarla ve kim tarafından değerlendirileceği tartışmalı bir konudur. Özellikle değerlendirme kriterlerinin ve amirin bakış açısının yoruma açık olabileceği, kişilere ve zamana göre değişebileceği ve bu subjektif uygulamaların da çalışma barışına zarar vereceği en klasik eleştirilerden biri olmuştur. Performans değerlendirme sistemi üzerinde çalışan her ülke gibi Türkiye’de de aynı süreç yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir (Eraslan-Tozlu, 2011).

Kamuda performans sistemi ne kadar yararlı, ne kadar uygun hâlâ tartışılırken Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenleri için performans sistemine geçmiş bulunmaktadır. 17 Nisan 2015 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği içerisinde yer alan öğretmen performans değerlendirme hükmü 2015-2016 eğitim öğretim yılı sonu itibari ile uygulanmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen olan yaklaşık 900 bin personelinin verimliliğini, gayretini, başarısını ölçmek için 17 Haziran 2016 – 16 Temmuz 2016 tarihleri arasında öğretmenlerin performansı değerlendirme faaliyetini gerçekleştirmiştir. Öğretmen performans değerlendirme işlemlerinin her yıl eğitim öğretimin sona erdiği tarihten itibaren bir aylık süreçte Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Modülü üzerinden yapılması planlanmaktadır. Öğretmenlerin performansı değerlendirmesi Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan 50 maddelik

kritere göre okul müdürleri tarafından yapılacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde göre öğretmen performans değerlendirme sonucunda oluşan puanların, öğretmenlere “Başarı Belgesi” verilmek için kullanılacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere 2016 yılında uygulanmaya başlayan “Performans Değerlendirme Sürecinde” karşılaşılan sorunların öğretmenler ve okul yöneticileri açısından analiz edilmesi ve bilimsel açıdan incelenmesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2016 yılı için öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini değerlendirmektir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1.3. Alt Problemler

- 1) 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?
- 2) 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşler; cinsiyet, görev türü, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen performans değerlendirme sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmen performans değerlendirme sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşler; cinsiyet, görev türü, okul türüne ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayabilmek ve öğretimin başarısını artırabilmek için etkili bir değerlendirme sürecinin oluşturulması ve uygulanması gerekmektedir. Bunun için ise öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan ve kullanabilecek olan değerlendirme modellerinin güçlü ve zayıf yönlerinin analiz edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma sonuçlarının, özellikle mevcut değerlendirme modelini karşılaştırmalı (öğretmen ve okul yöneticileri görüşleri)

olarak analiz edilmesi, değerlendirme sürecinin verimliliğini sağlama adına daha Őeffaf bilgiler sağlayabileceği ve bundan sonraki araştırmalara ışık tutacağı dūřunılmektedir. Ayrıca, araştırmanın diğer bir önemi ise 2016 yılında geręekleřtirilen öğretmen performansını değerlendirme sürecine ilişkin yapılan ęalıřmaların yeterli olmaması ve bu sürecin ilk kez değerlendirilecek olmasıdır.

1.5. Sayılılar

Bu ęalıřmada aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir.

- 1) Örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
- 2) Okullarda görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin anket sorularına verecekleri cevaplarla 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin mevcut durumunun ve olması gereken durumun ölçülebileceği kabul edilmiştir.
- 3) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin anket sorularına geręekçi ve gönüllü olarak iğten yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli ilindeki Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullar ile sınırlandırılmıştır. Ortaöğretim kurumları, halk eğitim merkezleri, öğretmenevleri, mesleki eğitim merkezi vb. kurumlar araştırma kapsamına alınmamıştır.
- 2) ęalıřmada idari hizmetler sınıfında yer alan ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticilerine ve müfettişlere yer verilmemiştir.
- 3) ęalıřmada anket kullanılmıştır. Anket kullanımının niteliğinden doğabilecek aksaklıklar bu ęalıřma içinde geçerlidir.

1.7. Tanımlar

Performans: Çalışanların işletmenin amaçlarının gerçekleşmesindeki görev ve sorumluluklarını ne denli etkin olarak yerine getirip getirmediğinin ölçülmesidir

Performans Yönetimi: Çalışanların performanslarını planlama, değerlendirme ve geliştirmeyi amaçlayan ve konuya geniş bir perspektiften yaklaşan örgütsel bir yönetim sistemidir.

Performans Değerlendirme: Bir işi yapan bireylerin, bir grubun ya da organizasyonun o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiğinin ölçülmesidir.

Öğretmen Performans Yönetimi: Öğretmenlerin mevcut durumunun tespitinin yapılarak olunması gereken noktaya varmak için yapılması gerekenleri ortaya koymak ve uygulanmasını desteklemektir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Performansın Tanımı

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda performans yönetiminden bahsedilmiş ve performans, genel olarak amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edileni, nicel ve/veya nitel olarak belirleyen bir kavram olarak tanımlanmıştır. Performans, belirlenmiş olan bir hedefe ulaşım seviyesinin ölçümüdür (DPT, 2000).

Holton (1999) performansın çok boyutlu olduğunu ve çoğunlukla iyi tanımlanmadığını vurgulamaktadır. Holton performansın sınıflamasını açıklamak için altı faktörden bahsetmektedir.

1. Performans çok disiplinli bir olgudur: Performans literatürüne bakıldığında performansla ilgili modellerin geleneksel performans geliştirme modellerinde olduğu gibi psikoloji, insan kaynakları yönetimi, etik, sosyoloji, ekonomi, stratejik yönetim ve endüstri mühendisliği gibi farklı alanlardan beslendiği görülmektedir.

2. Her performans değerlendirme modelinde ön yargılar vardır: Her meslek veya alan, performansı kendi özel ihtiyaçlarına uyarlamıştır. Örneğin, psikoloji bireye odaklandığı için performans bireysel gözle bakmış. Kalite hareketi, örgütsel süreçlerin geliştirilmesine odaklandığı için performansı süreç gözüyle; stratejik yönetim, performansı örgüt ve endüstri gözüyle görmüştür. Holton, bu ön yargılarla ilgili herhangi bir yanlısın olmadığını, sadece performansa yaklaşırken hangi bakış açısıyla ele alındığına ilişkin ihtiyatlı olunması gerektiğini vurgulamıştır.

3. Performansla ilgili tek bir görüş yoktur: Her meslek grubu için performans kriterleri örgütün amaçlarına uygun olarak değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla performansla ilgili tek bir model aramak anlamsızdır. Her meslek kendi sınırlarına özgü performans modeli almalı ve performansın çeşitli boyutlarına odaklanmalıdır. Burada önemli olan her mesleğin beklentiler doğrultusunda performansı tanımlaması, performansın geliştirilmesi için katkı yapacakların rollerinin tespit edilmesidir.

4. Performans düzeyleri ve performans göstergelerinin bazı modellerde karıştığı görülmektedir: Bu karışıklık disiplinlerin önyargılarından oluşmaktadır.

5. Modellerin alt sistemleri çok çeşitlidir: Modellerin alt sistemleri disiplinlerin önyargılarını yansıtmaktadır.

6. Performansın boyutlarını değerlendirmek için entegre modele ihtiyaç vardır: Performansın sınıflandırılması ve geliştirilmesinde netlik ve açıklık sağlamak için entegre modele ihtiyaç vardır. Bu model her koşul ve durumda uygulanabilir. Holton (1999) bütünleştirilmiş performans sınıflandırılması için performansın boyutları; misyon, süreç, kritik performans alt sistemleri ve bireyler olarak belirtilen bir model önermiştir.

Performans Değerlendirme; önceden saptanmış kriterlere göre, kurumun ve personelin iş başarımının ölçülmesi, analiz edilmesi ve geri bildirimlerin sunulması sürecidir. Performans değerlendirmede hedef de; kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve sürekli geliştirilmesinde etkin rol oynayan süreçlerin ve bu süreçlerin belirleyicisi olan çalışanların performans planlaması yapmaları için gerekli geri bildirimlerin, bilimsel ve katılımcı yöntem ve tekniklerle oluşturulması olarak tanımlanmıştır (MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2006).

Bir diğer tanıma göre **Performans Değerlendirme**; “performans standartları ya da etkililik düzeyleri açısından görelî ya da somut performans ölçümlerinin yorumlanması” olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2005: 146). Başaran (1985) bir iş görenin iş performansını etkileyen kişilik ve yeteneğinin dışında başka faktörlerin de olduğunu ifade etmiştir. Bu faktörler girdinin niteliği, işleme sorunları, etkileşim bozukluğu, çatışma, yönetim kusurları, iş görenin sağlığı ve dış çevre olarak ifade etmektedir.

Performans değerlendirilirken adil olunmasını, yapılan performans değerlendirmenin geliştirici ve güdüleyici, farklı durumlara uygun, kapsamlı ve sürekli olması, çalışanın katılımına olanak tanınması, geçerli ve güvenilir olması gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer değerlendirme yaklaşımlarında olduğu gibi

performans değerlendirme işlemine de çeşitli hatalar ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2005).

2.2. Performans Yönetimi

Performans yönetim sistemi: “Gerçekleştirilmesi beklenen organizasyonel amaçlara ve bu yönde çalışanların ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın organizasyonda yerleşmesi ve çalışanların bu amaçlara ulaşmak için göstereceği ortak çabalara yapacağı katkıların düzeyini artırıcı bir biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi ya da ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi süreci” olarak ifade edilmektedir (Barutçugil, 2002: 125). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere çalışanların performansa göre değerlendirilmesi bir teşkilatta verimlilik ve etkinliğin artırılması amaçıyla yerleştirilmeye çalışılan sistemin yalnızca bir yönüdür.

Devletin stratejik bir bakış açısı ile hareket ettiği, sunacağı kamu hizmetlerini ve kurumları rasyonel bir şekilde belirlediği, bu hizmetlerin sunumunda kurumların ve personelin veriminin artırılmasının amaçlandığı, maliyetlerin azaldığı etkin bir kamu yönetimi oluşturma hedefi Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda yer alan “Kamu Hizmetlerinde Kalite ve Etkinliğin Kamu Yönetiminde Performansa Dayalı Ücret Sistemi Artırılması” başlıklı ekseninde de kendine fazlasıyla yer bulmuştur (DPT, 2006: 49). Etkin bir performans yönetim uygulaması, sürekli değişimin ve yeniliğin yaşandığı bir ortamda kurumların, çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmada ve motivasyonlarını artırmada kritik bir araç olarak düşünölmektedir (Helvacı, 2002: 168).

Kamu sektöründe insan kaynaklarının etkin ve verimli kullanılabilmesi ise önce bir iş ve kurum analizini gerektirmektedir. Rasyonel olarak yürütölen bu belirleme sürecinin ardından kamu hizmetlerinin gerektirdiği nitelikte ve sayıda personel istihdamı ile etkin bir yapı oluşturulur. Performans yönetim sürecine ait bu işleyiş, rasyonel olarak oluşturulan personel teşkilatının verimlilik temelli hizmet

görmesi için, çıkarılan iş ile çalışan arasında ücretle ilgili bir bağ kurma eğilimindedir.



2.3. Performans Yönetiminin Amaçları

Performans yönetimi sistemin genel amacının; bilgi, beceri, çalışma ve geliştirme planları konularıyla ilgilenererek; örgütün, takımların ve bireylerin daha verimli hale gelmesini sağlamaktır (Helvacı, 2002: 156).

Palmer'a göre performansın değerlendirilmesinin temel olarak iki amacı vardır. Bunlardan ilki; iş görenlerin performansı hakkında bilgi edinmektir. Çünkü bu bilgiler yönetsel kararlar alınırken yardımcı olacaktır. Ücret artışlarına, ikramiyelere, eğitime, terfilere ve diğer birçok yönetsel etkinliğe ilişkin kararların verilmesinde performans değerlendirmeden elde edilen bilgilerden faydalanılmaktadır. Bir diğer amaç ise; iş görenlerin iş tanımlarında ve iş analizlerinde saptanan standartlara ne ölçüde ulaştığına ilişkin geri besleme sağlamaktır. Bu geri besleme iş görenlere olumlu bir tavırla verildiği ve mesleki eğitimlerle desteklendiği sürece örgüt ve iş gören için çok faydalı olmaktadır (Palmer, 1993: 9-10).

Kapsamlı olarak incelendiğinde ise performans yönetiminin amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Işığışık, 2008: 4):

- Sektördeki gelişmelere ayak uydurmak, müşteri odaklı bir kültür yaratmak ve sürekli gelişme felsefesine katkı sağlamak.
- İnsan kaynakları planlaması için personel envanteri hazırlamak, örgütsel ve kişisel hedeflerin uyumunu sağlayarak iş ilişkilerini geliştirmek ve öğrenen örgüt felsefesine katkı sağlamak.
- Yıl boyunca sürekli ve objektif bir değerlendirme ile çalışanların zayıf veya gelişmeye açık yönlerini ve güçlü yönlerini belirlemek, çalışanlara potansiyellerini kullanma olanağı sağlamak.
- Çalışanların örgüt hedeflerine katkıları doğrultusunda insan kaynakları işlevlerine girdi sağlamak.

Farklı bir bakış açısına göre ise; temel olarak ücretlendirme, iş değiştirme ve terfi gibi yönetsel kararların alınmasında kullanılan performans yönetimi sistemi ayrıca; eğitim planları ile kariyer planlarının hazırlanmasında önemli rol

üstlenmektedir. Söz konusu görüşe göre performans yönetimi sisteminin diğer amaçları şu şekilde ifade edilebilmektedir (Borluk, 2007: 2):

- Çalışanın gelişimini ve geleceğe hazırlanmasını mümkün kılan geribildirim sağlamak
- Örgütsel hedefleri bireysel hedeflere dönüştürmek
- Hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan performans kriterlerini tespit etmek
- Performans kriterleri doğrultusunda çalışanları zamanında ve adil bir şekilde değerlendirmek
- Örgütün geleceğine yönelik vizyon oluşturmak

Sonuç olarak performans yönetiminin amaçları, hedeflere ulaşılması ile sınırlı kalmamakta; çalışanların ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak potansiyellerinin gelişimini mümkün kılmaktadır. Performans yönetimi; ücret yönetimi ve terfi kararlarını verme gibi amaçların yanı sıra eğitim ihtiyaçlarının tespiti, iletişimin güçlendirilmesi ve motivasyonun artırılması şeklindeki amaçlara da hizmet edebilmektedir. Söz konusu amaçlar, performans yönetimi faaliyetlerinin farklı yaklaşımlar altında gerçekleştirilmesine de zemin hazırlamaktadır.

2.4. Performans Yönetimi Sisteminin Yararları

Objektif olarak uygulanan ve objektif ölçütlere dayanan bir performans değerlendirme sistemi, yüksek moral ve organizasyona güven duygusu yaratacaktır.

İyi niyetini ve çalışma gücünü ortaya koyan bir iş gören, düşük performanslı ve isteksiz bir iş görenle aynı şekilde değerlendirilmek istemeyecektir. Bu durum iş görende, organizasyonda adaletsiz bir durumun varlığına yönelik bir algıya, motivasyon bozukluğuna ve çalışma isteğinde azalmaya sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra etkin bir şekilde uygulanan performans değerlendirme sistemi ile iş görenler eksikliklerini giderme ve yeteneklerini geliştirmeye çalışacaklardır (Cantekinler, 2007: 37).

2.4.1. Performans Değerlendirmenin Yöneticiler İçin Yararları

Performans değerlendirme sisteminin yöneticiler açısından yararları şunlardır (Uyargil, 1994: 9-10; Canman, 1993: 35-36):

- Planlama ve kontrol işlemlerinde etkinliği artırarak iş görenlerin ve birimlerin performansının artmasını sağlamaktadır,
- Yöneticilerin iş görenler ile aralarındaki iletişim ve ilişkilerin gelişmesini sağlamaktadır,
- Değerlendirme sonucu, düzeltici önlemlerin alınmasına yardımcı olmaktadır,
- Gelişme ihtiyaçlarının ve iş görenlerin eğitim ihtiyacının ortaya konmasına yardımcı olmaktadır,
- İş doyumunu artırmaya ilişkin önemli ve geçerli bir veri kaynağıdır,
- Yöneticiler iş görenleri değerlendirirken kendi güçlü ve güçsüz yönlerini tanıma fırsatı elde etmektedirler,
- Astların daha yakından tanınması yetki devrini kolaylaştırmaktadır,
- Örgütün amaçlarının gerçekleşmesi boyutu ve bu amaçlara ulaşma çabalarında iş görenin katkı düzeyi ve biçimi hakkında bilgi sağlamaktadır,
- Dengeli ve tutarlı kararlar verilmesini sağlamaktadır,
- İş görenlerin tutumlarına ilişkin daha geçerli bilgi edinilebilir,
- Yöneticilik becerilerini sergileme olanağı kazandırmaktadır,
- Hizmet birimindeki iş görenlere örgüt hedeflerini anlatma imkanı vermektedir,
- Yöneticiler iş görenlerden ne beklediklerini açıkça ifade etmekte, böylece çalışanların yeteneklerini en iyi şekilde kullanması yönünde rehberlik etmesini sağlamaktadır.

Performans değerlendirme sistemi, iş görenler açısından işe ilişkin sorunlardan kaynaklanan danışma ve yönlendirme gereksinimlerini de karşılamaktadır. Performans değerlendirme sistemi, süreç esnasında ortaya çıkacak problemlerin çözüme kavuşturulmasında yöneticinin iş görene yardımcı

olmasını sağlamaktadır (Seymen, 1995: 21-22). Bu sayede hem iş gören kendini rahatsız hissetmeyecek, hem de ilerde yaşanabilecek bir soruna anında müdahale edilmiş olacaktır.

2.4.2. Performans Değerlendirmenin Astlar İçin Yararları

Performans değerlendirme sisteminin iş görenler açısından sağladığı yararlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Canman, 1993: 35-36; Uyargil, 1994: 9-10; Örucü ve Köseoğlu, 2003: 27-28):

- İş gören, yöneticilerin kendi performansı hakkındaki düşüncelerini öğrenmekte ve “fark edilme, tanınma” gereksinimlerini karşılamaktadır,
- Üstlerinin görev tanımları çerçevesindeki beklentilerini ve performanslarının nasıl değerlendirildiğini öğrenmektedirler,
- Güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini tanırlar,
- Örgüt içinde üstlendikleri rol ve sorumluluklarını daha iyi anlamaktadırlar,
- Performanslarına ilişkin elde ettikleri olumlu geri besleme yoluyla, iş tatmini ve kendine güven duygularını geliştirmektedirler,
- Çalışma ilişkilerinin iyileşmesini sağlamaktadır,
- İş görenin rolünü belirlemekte ve ona açıklık kazandırmaktadır,
- İş görene örgütün hedeflerini ve kendi hedeflerini tartışma olanağı sağlamaktadır,
- İş görene sağlanan eğitimle ilişkilerin görülmesini sağlamaktadır,
- Terfi, transfer, ücretlendirme ve cezalandırma gibi önemli konularda, iş görende objektif değerlendirildiğine dair bir inanç doğmaktadır,
- Üstün yetenekli iş görenlerin tanınmasına yardım etmektedir.

Performans değerlendirme sisteminin yöneticilere sağladığı yararları ek olarak ekibi yüksek performans gösteren bir yöneticinin kendi performansının da yüksek olduğu üst yönetim tarafından izlenmiş olacaktır (Seymen, 1995: 22).

2.4.3. Performans Değerlendirmenin Örgüt İçin Yararları

Performans değerlendirme sisteminin örgüt açısından sağladığı yararlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Canman, 1993: 35-36; Uyargil, 1994: 9-10; Örücü ve Köseoğlu, 2003:27-28):

- Etkinliği ve kârlılığını artırmaktadır,
- Verimliliğini artırmaktadır,
- İş görenlerin bireysel katkılarının ayırt edilmesini sağlamaktadır,
- Örgüt içi güçlü ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olmaktadır,
- Terfi, ödül ücret artışı gibi kararların alınmasında veri sağlamaktadır,
- Eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesine olanak sağlamaktadır,
- Belirlenen ihtiyaçları karşılanması için etkin gelişim ve eğitim programlarının düzenlenmesini sağlamaktadır,
- Hizmet ve üretim kalitesini geliştirmektedir,
- İş görenlerin gelişme potansiyellerinin daha doğru belirlenmesinde yardımcı olmaktadır,
- Adil, açık ve güvenilir bir yönetim anlayışı yayarak güven ortamı yaratmakta ve iş görenlerin moralinin yükselmesini sağlamaktadır,
- İş görenlerin birimler arası nakil ve atamalarda ölçü olarak kullanılmaktadır,
- İş görenlerin gelişme potansiyellerinin daha gerçekçi belirlenmesini sağlamaktadır,
- İş görenlerin hedeflerine ne kadar ulaştıkları kontrol edilerek, iş gören ve örgüt düzeyinde kontrol sağlanmaktadır.

Performans değerlendirme sisteminden tam anlamıyla ve etkin bir şekilde yararlanabilmek için açık, anlaşılır, ölçülebilir ve güvenilir performans ölçütlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

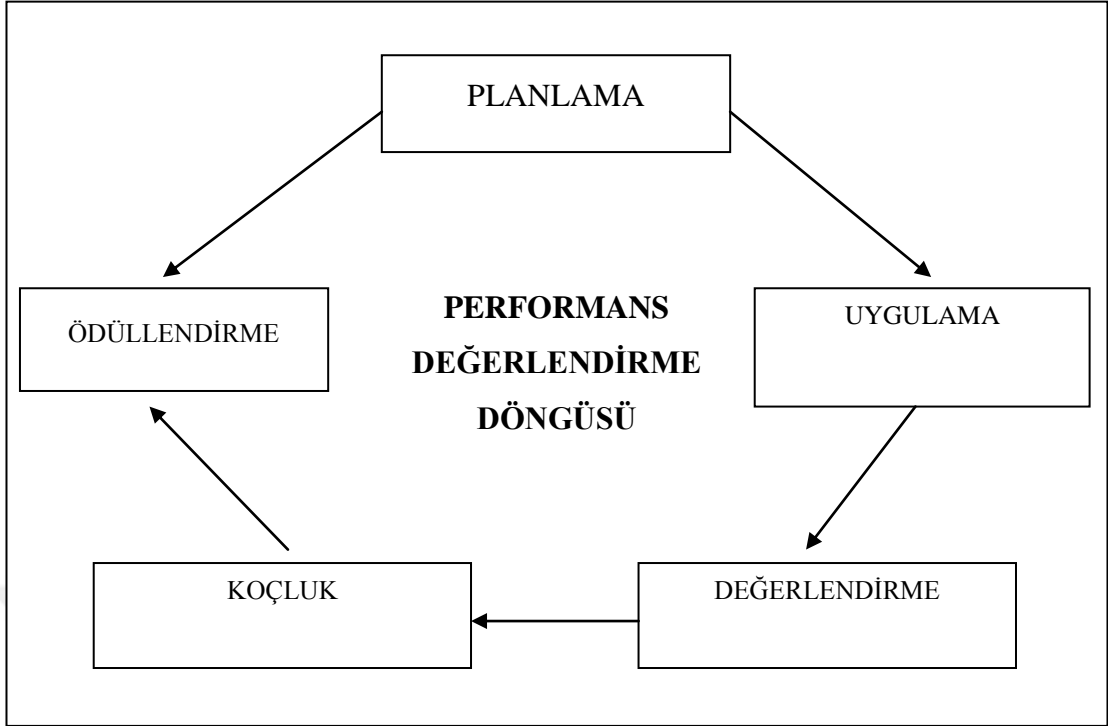
2.5. Performans Yönetim Süreçleri

Performans yönetim süreci; örgütün vizyonu doğrultusunda hedeflerin belirlenmesi, bu hedefler doğrultusunda performans planlamasının yapılması ve planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını test etmek amacıyla performans değerlendirmenin yapılması, başarılı veya başarısız sonuçların tartışılarak performans geliştirme önlemlerinin alınması ve yeni hedeflerin saptanması ile devam eden sürekli mükemmelliği arayan döngüsel bir süreçtir (Budak, 2008: 412).

Performans yönetimi kapsamında; performans planlama, değerlendirme ve geliştirme konuları ile bunlara yönelik araştırmaların yer alması (Yalçın ve Kılıç, 2002: 2); ideal bir ölçümün, hem geçmiş performansa ilişkin bilgiyi hem de gelecek performansa ilişkin beklentileri dikkate almasını gerektirmektedir (Özutku, 2010: 35).

Performans yönetimi stratejik performans hedeflerini belirlemek; performansı ölçmek; performansla ilgili verileri toplamak, analiz etmek, gözden geçirmek ve rapora aktarmak; söz konusu verilerden yararlanarak performansı geliştirmek aşamalarını içeren bir süreçtir (Baltaş, 2009: 270). Bu doğrultuda performans yönetimi sürecinde öncelikle örgütün, takımların ve bireylerin dönem başındaki hedefleri üzerinde anlaşmaya varılmaktadır. Bu durum, çalışanların ve yöneticilerin gerek iş sonuçlarının gerekse iş ilişkilerinin geliştirilmesi yönünde harcadığı çabaya da işaret etmektedir. Dönem sonunda ise; hedeflenenler ile gerçekleşen durum değerlendirilmekte ve sapmalar ile bunlara yönelik iyileştirmeler ortaya konulmaktadır (Işığışık, 2008: 2).

Ricardo ve Wade (2001), performans yönetimi sürecini aşağıdaki gibi şematize etmiştir:



Şekil 1: Performans Yönetimi Süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi performans yönetimi planlama ile başlayan ve bireyin bir önceki yılki performansı doğrultusunda ödüllendirilmesiyle sonlanan döngüsel bir süreçtir.

2.6. Performans Değerlendirme Yöntemleri

Bir performans değerlendirme sisteminin iyi ya da yararlı olup olmadığını, performansı ölçmede kullanılan yöntem gösterir (Palmer, 1993: 32).

Performans değerlendirmede; karşılaştırmalı, ortak performans ölçüt ve standartlarına dayalı ve bireysel performans standartlarına dayalı olmak üzere üç temel yaklaşım vardır. Bunların yanı sıra takım çalışmasının söz konusu olduğu durumlarda kullanılan takım temelli performans değerlendirme yöntemi, çoklu veri kaynakları kullanılarak yapılan 360 derece performans değerlendirme yöntemi de bulunmaktadır (Milli Eğitim Vakfı, 2004: 57).

2.6.1. Kişilerarası Karşılaştırmalara Dayalı Yöntemler

Karşılaştırmalı standartlara dayalı olarak yapılan değerlendirmelerde çalışanlar, yöneticileri tarafından birbirleriyle karşılaştırılarak başarılarına göre genel bir sıralamaya tabi tutulurlar (Uyargil, 1994: 30, 37).

Sıralama Yöntemleri: Yöneticiler, “basit sıralama yöntemi” ile çalışanlarını en yüksek performans gösterenden en düşük performans gösterene doğru sıralarlar (Milli Eğitim Vakfı, 2004: 57).

Zorunlu Dağılım Yöntemi: Değerlendirilen kişiler, belli kategori ve sayılarda sınıflandırılır. Buna göre performans düzeylerinin beşe ayrıldığı bir değerlendirmede, çalışanların yüzdelik dağılımı Şekil 2.’de görüldüğü gibi olacaktır (Milli Eğitim Vakfı, 2004: 58).

En Yüksek	Yüksek	Orta	Düşük	En Düşük
20	20	20	20	20

Şekil 2: Özel Öğretim Kurumlarında Öğretmen Seçme ve Performans Sistemi (Milli Eğitim Vakfı Yayınları, 2004: 58)

2.6.2. Ortak Performans Ölçüt ve Standartlarına Dayalı Yaklaşım

Çalışanın performansı diğer çalışanlardan bağımsız olarak, kendi iş tanımının içerdiği görev ve sorumluluklar açısından değerlendirir. Tüm çalışanlar için belirlenmiş birden çok değerlendirme ölçütü vardır (Milli Eğitim Vakfı, 2004:58).

Mutlak standartların kullanıldığı değerlendirmelerde her bir çalışan diğer çalışanlardan bağımsız olarak çeşitli değerlendirme ölçütleri ile değerlendirilir (Baş ve Artar, 1991:30).

Grafik Değerlendirme Ölçeği: Değerlendirici, çalışanı kişilik özellikleri, işe ilişkin davranışları, yaptığı işin sonuçları açısından, belli aralıktaki puanlarla değerlendirir (Barutçugil, 2002:191).

Standart Puanlama Cetvelleri: Çalışanların performansının nicelik açısından değerlendirilmesi gerektiği durumlar, en uygun kullanım alanlarıdır. Çalışanların performansının ne durumda olduğunu hemen göz önüne koyması açısından en basit ve en yaygın kullanılan tekniktir (Palmer, 1993: 40).

Performans Faktörleri	Çok Düşük	Ortalamannın Altında	Orta	Ortalamannın Üstünde	Mükemmel
Nicelik	—	—	—	—	—
Nitelik	—	—	—	—	—
Ekip Çalışması	—	—	—	—	—
Yaratıcılık	—	—	—	—	—
Problem Çözme	—	—	—	—	—
Bağımsızlık	—	—	—	—	—
Koşullara Uyma	—	—	—	—	—
Liderlik	—	—	—	—	—

Şekil 3: Puan Cetveli (Palmer, 1993)

Standart puan cetveli, çalışanları, işin niceliği, niteliği, işe gösterilen dikkat, iş bilgisi ve karar verme yeteneği gibi birkaç etken açısından değerlendirmeyi sağlar. Çalışanlar, genellikle, “mükemmel”den “çok düşük”e doğru sıralanan beş kademedeki değerlendirilir (Palmer, 1993: 40).

Davranış Odaklı Değerlendirme Ölçekleri: İşin başarıyla yapılması için gerekli davranışları değerlendirmek amacıyla kullanılır (Barutçugil, 2002: 192).

Bu ölçeklerde hem değerlendirilecek performans boyutu hem de belirli boyutlar altında yer alan performans düzeylerini tanımlayan davranış örnekleri yer alır (Milli Eğitim Vakfı, 2004: 60).

Karmaşık Standart Ölçekler: Karmaşık standart ölçekte, iyi, orta ve kötü performansı tanımlayan davranış örnekleri bulunur. Değerlendirici, çalışanı, ölçekte tanımlanan davranışla hemen hemen aynı, ondan daha iyi ya da daha kötü oluşuna göre değerlendirir (Milli Eğitim Vakfı, 2004: 61).

Kritik Olay Yöntemi: Yönetici, iş sırasında meydana gelen olumlu ya da olumsuz önemi olan olayları kaydederek bunları çalışanın dosyasına işler. Hangi olayların kaydedileceğine dair bazı kategoriler belirlenebilir (Palmer, 1993).

Bu yöntemde, kaydedilen örnekler genellikle, kişinin performansında yöneticisinin dikkatini çeken önemli olaylardır. Bu davranışlar, anında ve içinde bulunulan şartlar göz önünde bulundurularak not edilir. Daha sonra yönetici, kişiye bu olaylara dair geri besleme sağlar. Bu yöntemde belirgin davranışlar dikkate alındığı için, çalışana açıklanması ve kendini geliştirmesi gereken durumun gösterilmesi kolaydır (Uyargil, 1994: 48).

İşaretleme (Karşılaştırma) Listeleri: İşle ilgili davranışları tarif eden cümleler, sözcükler ya da ifadelerden oluşan karşılaştırma listelerinde yönetici, çalışanın performansını en iyi ifade eden tarifi işaretler. Karşılaştırma listelerinin kullanılmasının en uygun olduğu durum, çalışanlara sınırlı alanlarda geri bildirim verileceği durumlardır (Palmer, 1993: 45). Bir başka listeleme yöntemi, değerlendirilecek çalışanların davranışları ile ilgili “evet”, “hayır” yanıtlarını alacak şekilde düzenlenmiş çok sayıda tanımlayıcı ifade içeren “kontrol listesi”dir (Barutçugil, 2002: 191).

<p>İŞİN NİTELİĞİ</p> <p>..... Çok titiz ve dakik</p> <p>..... Özenli bir çalışan. Çok az hata yapıyor.</p> <p>..... Yeterli ama düzeltmeler gerekiyor.</p> <p>..... Çoğunlukla asgari standartlara ulaşamıyor. Titiz değil.</p> <p>İŞİN NİCELİĞİ</p> <p>..... İş hacmi çok yüksek</p> <p>..... İş hacmi ortalamanın üstünde</p> <p>..... İş hacmi yeterli</p> <p>..... Çoğunlukla asgari standartlara ulaşamıyor</p> <p>..... Asgari standartları altında</p> <p>İŞ BİLGİSİ</p> <p>..... Uzman, çok üstün bilgisi var.</p> <p>..... Konusunu yeteri kadar biliyor. Yardıma nadiren ihtiyaç duyuyor</p> <p>..... Yeterli bilgiye sahip</p> <p>..... İşin asgari gereklerini yerine getirecek kadar bilgiye sahip</p> <p>..... Bilgisi çok sınırlı. Sık sık yardıma ihtiyaç duyuyor</p> <p>SORUMLULUK</p> <p>..... İş mükemmel bir şekilde planlayıp yürütüyor</p> <p>..... İş planlayıp yürütüyor, yardıma çok az ihtiyaç duyuyor</p> <p>..... Bazen yol göstermek gerekiyor</p> <p>..... Yol gösterilmediği zaman çoğunlukla iş yapamıyor</p> <p>..... Her zaman yol gösterilmesini istiyor</p>

Şekil 4: Karşılaştırma Listesi (Palmer, 1993)

2.6.3. Bireysel Performans Standartlarına Dayalı Yaklaşım

Serbest Anlatım Yöntemi: Değerlendiren kişi, değerlendirilen hakkındaki görüşlerini, belli bir kurala bağlı kalmaksızın bir kompozisyon şeklinde yazar. Yazısını, kişinin bilgi, beceri ve tutumları şeklinde başlıklara ayırabilir (Milli Eğitim Vakfı, 2004: 63).

Hedeflere Göre Yönetim: En çok bilinen ve yaygın olarak kullanılan performans değerlendirme tekniği “HGY (Hedeflere Göre Yönetim)”dir. Yöneticiler ve çalışanları, açık, ölçülebilir ve belli bir zamanla sınırlı olan ölçütlerini birlikte belirlerler. Bu tekniğin önemi de hedeflerin çalışan ve yöneticiler tarafından birlikte oluşturulmasıdır. Bu sayede, bütün çalışanları aynı kefeye koymak yerine, herkesi bireysel olarak değerlendirmeyi sağlar (Palmer, 1993: 48-50).

Değerleme Merkezi Yöntemi: Çalışanların geçmiş çalışma dönemindeki performanslarını değerlendirmenin yanında, gelecekteki performans durumunu da öngörmeyi amaçlayan yöntemde, çalışanlar, birkaç günlük süre içinde konunun uzmanları tarafından bir dizi teknik kullanılarak değerlendirilir (Milli Eğitim Vakfı, 2004: 63).

Öz Değerlendirme: Günümüzün yeni yönetim sistemi yaklaşımlarında, çalışanların kendi performanslarını değerlendirmeleri de uygun görülmektedir. Öz değerlendirme, çalışanlara, önerilerde bulunmak, onlara bireysel çalışma programları yapmak için açık bir iletişim kurmayı sağlar. Çalışanlar, gelişme göstermek için neye ihtiyaç duyduklarını, en iyi kendileri bilirler. Ayrıca çalışanların kendi performansları hakkında ne düşündüklerini öğrenmek, onları teşvik eden başlıca etkenleri saptamak için de öz değerlendirme çok uygun bir araçtır (Palmer, 1993: 54).

2.6.4. Takım Temelli Performans Değerlendirme Yöntemi

Takım çalışmasına ağırlık veren organizasyonlarda takımları bir bütün olarak değerlendirmek amacıyla kullanılan yöntemdir. Bu değerlendirmenin verimli olması, bireysel değerlendirmelerle birlikte yürütülmesi ile mümkündür (Milli Eğitim Vakfı, 2004: 64).

2.6.5. 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi

360 derece geri besleme ya da çok yönlü değerlendirme sistemi, kurumun dinamikleri ile birlikte çevreden aldığı etkileri bir bütün olarak değerlendiren modern bir yaklaşımdır (Şahin ve Ünver, 2005). Geleneksel performans değerlendirme sistemi; tek boyutlu olarak yöneticinin iş göreni değerlendirdiği bir süreçtir (Aytaç, 2003). 360 derece performans değerlendirme sistemi ise çalışanın iş arkadaşlarından, üstlerinden, yöneticilerinden, ekip arkadaşlarından ve kendisinden alınan iş performansı bilgilerine dayanan bir değerlendirme sürecidir (Vinson, 1996).

Eğitim kurumlarında öğretmenin performansı belirleyebilmek için, okul idarecilerinden, öğrencilerden, velilerden, varsa zümre öğretmenlerin ya da diğer öğretmenlerden elde edilen görüşlere ek olarak öğretmenin kendi iş becerisine yönelik görüşlerini de ekleyerek çoklu değerlendirmenin yapılması fikri öne çıkmaktadır. Her çalışanın kendi işinin değerlendirmesine katılıp görüşlerini açıkça belirtme sorumluluğu vardır. Dolayısıyla, çalışanları başından sonuna kadar değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir. Netice itibarıyla 360 derece performans değerlendirme sistemiyle belirlenen sonuçları; daha şeffaf ve yasal bir hale getirmektedir. Bu sistem, geri bildirim ve gelişime odaklı yenilikçi bir yapıdır (Şenol, 2003). Bu katılımcı yaklaşım, çalışanların değerlendirme çalışmalarını benimsemesini, aynı zamanda da uygun bulmadıkları yöntemleri açıkça ifade etmelerini sağlayacaktır (Palmer, 1993: 12, 14).

2.7. Okullarda Performans Yönetimi Süreci

Okul denen sosyal sistemin en önemli ögesi öğretmendir (Bursalıoğlu, 2005: 42). Programlı öğretim, bilgisayar ve benzeri gelişmiş ders araç-gereçleri eğitime ve sınıflara girse de, öğretim personeli, okul donanımının temel ögesidir (Hesapçioğlu, 1994: 252). Bossing'e (1955) göre, öğretim programı, örgüt, donanım, ders araç-gereçleri ne kadar önemli olsa da öğretmenin varlığı ile hayata geçirilmediklerinde pek az anlam taşır ya da hiç anlam taşımazlar.

Öğrenci üzerinde aileden sonra en etkili kişi olan öğretmenin, öğreticilik rolünün yanında yöneticilik rolü de vardır. Öğretmenin hedeflenen amaçlara ulaşmak

için öğrencilerin çalışmasını ve başarılı olmasını sağlamak açısından üstlendiği önemli görevler, yönetici olarak sorumluluklarını göstermektedir (İlgar, 2005: 161).

Okul Yönetimi açısından okulun en önemli parçası eğitici personeldir (Açıkalin, 1998: 31). Öğretmen, pek çok konuda okulun yönetim süreçlerine katılmak durumundadır. Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılmak, okulun dış çevreye tanıtımında görev almak, mevzuata uygun davranmak, okul yönetimini yapıcı bir dille eleştirmek bu katkılardan bazılarıdır. Dolayısıyla yöneticiler ile öğretmenler arasında yoğun bir ilişki vardır ve bu ilişkinin olumlu, yapıcı ve geliştirici olması okulun güven ortamı, gelişimi ve performansı açısından önemlidir (İlgar, 2005: 97).

Henüz, insanın insan üzerindeki, şahsiyetin şahsiyet üzerindeki etkilerinin yerine geçebilecek bir şey bulunamamıştır. Çağdaş eğitim bilimi de, bu anlamda öğretmenin öğretim işinde yerine getirdiği rolün önemini bilmektedir. Öğretim yalnızca bilgi aktarımı yapmak değildir. Okula, topluma, arkadaşlara karşı sevgi, saygı; onları tanıma öğretmenin kişisel ilişkilerdeki rolü ile edinilen davranışsal özelliklerdir. Tavırları, davranışları, düşünce biçimleri ile öğretmenler öğrencilerin dünya görüşlerinin oluşmasında birinci derecede role sahibidir. Öğrenci kişiliğinin gelişiminde, öğretmen ve öğretmenle öğrencilerin kuracağı ilişkiler önemli bir paya sahiptir (Hesapçioğlu, 1994: 252).

2.7.1. Öğretmen Denetimi ve Değerlendirmesi

Eğitimi üreten okulun, etkililiğini sağlamak ve sürdürmek, eğitim sisteminde denetimin en birincil amacıdır (Başaran, 1994: 74).

Değerlendirme, iş görenin daha iyi olmasına yardımcı olmak için başvurulan bir yöntemdir. Yöneticinin, öğretmenleri izleme ve değerlendirmedeki amaçları da;

- Öğretim ve öğrenmenin kalitesini kontrol etmek,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak,
- Öğretmeni güdülemek olmalıdır (Erdoğan, 2002: 124).

Eğitim örgütlerinde, yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, iş görenin, eğitim kurumunun amacına ulaşmasındaki katkısına bağlı olarak ödüllendirilmesi, cezalandırılması, düzeltilmesi ya da geliştirilmesi söz konusudur (İlgar, 2005, 110). Bununla birlikte değerlendirme korkutucu ve cezalandırıcı değil, özendirici ve motive edici olmalıdır (Erdoğan, 2002: 125). Ancak şu gerçekte göz ardı edilmemelidir. Öğretmenler, öğretim becerileri ve sınıf yönetimleri hakkında yapılan değerlendirme süreçlerinden oldukça kaygı duymaktadır (Conley ve Glasman; 2008: 69).

Öğretmen değerlendirmeleriyle ilgili bir çalışma göstermektedir ki, öğretmenlerin değerlendirmeyi kabulleri, onların değerlendirilen davranışı kontrol edebilme dereceleri ile doğru orantılıdır. Bu öğretmenlerin, kendilerinin kontrol edebildiklerini hissettikleri alanlarda değerlendirilmek konusunda rahat olduklarını ortaya çıkarmaktadır (Conley ve Glasman; 2008: 70).

Denetim çalışmaları, belli aşamalar gerçekleştirilerek yürütülür (Başaran, 1994, 77-79):

- Denetleme sürecinin ilk aşaması ölçünleme, yani işin ulaşacağı nicel ve nitel durumu ölçülerle önceden saptamaktır. Yönetici, uygulayacağı yönetim planında, öğretmen ise eğitim planında ulaşacağı hedefi belirlemelidir.
- İkinci aşama ölçmedir. Okulda en önemli ölçme, öğretmen tarafından, kendi yaptığı eğitim planına göre kendi ölçme aracını yapmasıyla gerçekleştirilir. Bu ölçme aracı, eğitim ölçütlerine uygun olması durumunda, okul yöneticisi ya da denetmen de öğretmen değerlendirmesini yapabilir.
- Sonraki adım karşılaştırma; denetmen tarafından ölçme sonuçlarının en başta belirlenen hedefler ile karşılaştırdığı aşamadır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin plana ne kadar uygun yapıldığına bakılarak eğitim-öğretim hedeflerine ne kadar yaklaşıldığı belirlenir.
- Hedefe ulaşma yolunda sapmaya neden olan etkenlerin belirlenip ortadan kaldırılması ise düzeltme sürecidir.

2.7.2. Öğretmen Değerlendirme Süreci

Öğretmen değerlendirmesinde; öğretmenin, müdürün, ailelerin, okul aile birliğinin, milli eğitim müdürünün ve merkez örgütünün önemli rolleri bulunmaktadır (Bakioğlu, 1996: 184).

Eğitim yöneticileri, okullarda denetim sürecinin etkin bir şekilde işlemesi için ilgili eğitim iş görenleri ile birlikte çalışmalıdır (Başaran, 1994: 74). Yönetici, yalnızca kendisinin yaptığı değerlendirmenin yanlı ve yanlılığa açık olabileceğini bilmeli, değerlendirmenin farklı kişiler tarafından yapılmasını sağlayarak bu olumsuzluğu önlemelidir (Erdoğan, 2002: 125).

Uygulana gelmiş çeşitli değerlendirme ölçütlerinden en alışılmış olanı kıdeme dayalı başarıdır. Eğitimde de eski kuşak kıdemi, yeni kuşak yeterliği savunmaktadır. Sosyal adalet açısından faydalı görünen kıdeme dayalı ölçü, maalesef yeterliliğin değerlendirmesini sağlayamamaktadır.

Yapılan bir araştırma göstermiştir ki, yöneticinin öğretmen değerlendirmesinde; öğretmenin, öğretmenlik rollerine uyumunu ilk etken olarak görülmekte iken, öğrencilerin ise, öğretmenin kişiliğinden çok öğretim yöntemine önem verdiği tespit edilmiştir (Bursalıoğlu, 2005: 46).

Denetimin bir parçası olan özdenetim ise, çalışanın, önceden belirlenen ölçütlere göre yaptığı davranışı, kendi yargılarıyla değerlendirmesidir. Kendini eleştirirken okulun ve toplumun eğitim öğretim kurumundan beklentileri ölçüt olarak alınır. Okullarda kendini denetleyebilen çalışanlar, yöneticilerinin denetimine gerek duymadan işlerine güdülenebilirler (Başaran, 1994: 77).

İşbirliğine dayalı bir değerlendirme yapmayı temel alan Klinik Teftiş yaklaşımından esinlenilerek geliştirilen değerlendirme yöntemi şu şekilde basamaklandırılmıştır (Erdoğan, 2002: 126).

- Yönetici ve öğretmen tarafından; hangi konuların, hangi etkinlik ve yöntemlerle öğretileceği birlikte kararlaştırılarak bir ders planlanır.

- Yönetici, gözlem planını öğretmenle birlikte yapar. Ders gözlemi sırasında dikkat edilecek noktalar birlikte belirlenir.
- Yönetici, önceden belirlenen bu ölçütlere göre, notlar alarak ders gözlemi yapar. Gerekli görülürse ders, kayıt altına (elektronik kayıt cihazları ile) alınabilir.
- Öğrenme-öğretme sürecinin çözümlenmesi yapılır. Bu süreçte yönetici ve öğretmen birlikte ya da ayrı çalışabilir. Öğretmen yeterlilikleri listesine göre öğretmenin bu yeterlilikleri ne ölçüde karşıladığı olumlu yönler ağırlık verilerek belirlenir.
- Gözlem sonuçları üzerine yapılacak görüşme planlanır.
- Gözlem sırasında edinilen görüşlerin paylaşımı yapılır. Yönetici tarafından öğretmenin güçlü yanlarının vurgulanıp, zayıf yanlarının belirlenmesiyle görüşme neticelendirilir (Erdoğan, 2002: 126-129).

Başarı değerlendirmesinde öğretmenlerin şu özellikleri ölçülmelidir (Bakioğlu, 1996: 184):

- Sınıf yönetimi
- Alan uzmanlığı
- Uygun öğretim becerileri
- Ders ve planlamada yeterlilik
- Kaynakların kullanımı
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak
- Öğrenci ve meslektaşlarla iletişim kurma becerisi

Bu özellikler açısından yapılan değerlendirmede temel iki kavram öne çıkmaktadır: “ne?” sorusunu yanıtlayan “yeterlilik” ile “nasıl?” sorusunu yanıtlayan “yetkinlik”. Yeterlilik, öğretmenin yapmaya yeterli olduğu işin gereği olan özelliklerini gösterir. Yetkinlik ise; istenen sonuçları elde etmek için öğretmen tarafından gösterilmesi gereken davranışlardır. Öğretmenin, işinde yeterli olmasını sağlayan kişisel özellikleridir (Erkoç, 2011: 18). Yetkinlik Türleri şu şekildedir.

- **Temel Yetkinlik:** Okul stratejilerine ulaşmak için tüm okul çalışanlarının sahip olması beklenen temel bilgi, beceri ve davranışlardır. İş yapma isteği, özgüven gibi.
- **Yönetmel Yetkinlik:** Okul yöneticilerinin iş yönetme, yöneltme, örgütleme, eşgüdüm ve güdüleme gibi yetkinlikleridir.
- **Genel Akademik Yetkinlik:** Okul içindeki eğitim öğretim etkinlikleriyle ilgili olarak zümre / bölüm bazında belirlenen öğretimsel ve davranışsal yetkinliklerdir.
- **Özel Akademik Yetkinlik:** Mükemmel performansın elde edilmesinde laboratuvar kullanımı ve çalgı çalma gibi ayırt edici yetkinliklerdir.

Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi, öğretmen performansı uygulamasının en önemli kısmıdır. Bu aşamada öğretmen belli alanlardaki genel akademik yetkinlik düzeyleri açısından gözlenir (Erdoğan, 2002: 126-127):

Okullarda farklı işler ve için farklı yetkinlik düzeyleri beklendiği gibi aynı iş için farklı konumdaki uygulayıcılardan beklenen performans düzeyi de farklıdır. Her yetkinlik için gereken düzeyler belirlenmeli ve açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Böylece yetkinlikler performans değerlendirme amacıyla kullanıldıklarında, değerlendiriciden kaynaklanan hataların oluşma riski en aza indirilebilecektir (Erkoç, 2011: 36).

2.7.3. Ders Teftişi

Eğitimin amaçlarına sınıf içinde yapılan öğretim etkinlikleriyle ulaşılır. Bu nedenle sınıf içi denetim tekniklerinin geliştirilmesi önem taşır. Ders teftişi olarak adlandırılan denetim için, “öğretimsel denetim” ya da “klinik denetim” kavramları da kullanılmaktadır (Taymaz, 2005: 172).

Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılında yaptığı Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları yönetmeliği ile ders teftişi Müfettişlerin görev alanından çıkarılmıştır. Okullarda ders denetimi yetkisine sahip okul müdürleri tarafından yapılması öngörülmüştür. Okul müdürlerinin ders denetimi yetkisi 2012 yılında yayımlanan İlköğretim yönetmeliğinde ifade edildiği

şekliyle “Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir.” İfadesiyle altı çizilmiştir. Aynı şekilde; 2013 yılında yayımlanan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde “Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.” maddesi ile okul müdürünün her öğretim yılında öğretmenlerin dersine en az bir kere girmesi düzenlemesi yapılmış, ders denetimi sistemli bir hale getirilmiştir.

Ders teftişi, öğretmenlerin kendi aralarındaki yetişkinliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliğini, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik denetim türüdür. Ders teftişlerinde, yalnızca görülen ders saatlerindeki çalışmaların değerlendirilmesiyle yetinilmemelidir. Öğretmenin programı ve yıllık ders planını ne dereceye kadar uygulamış olduğu, soru hazırlamadaki yeterliği, uyguladığı yazılı sınavlar, verdiği ödevler ve bunları düzeltmedeki dikkati, atölye çalışmalarındaki beceri ve bilgisi, öğrencileri kişisel çalışmalara yönlmede gösterdiği başarı, okul içi ve dışı etkinlikleri ve davranışları da incelenip değerlendirilir. Denetimin amacı, öğretmenin ders vermedeki başarısının değerlendirilmesinin yanında, öğretmenin eksiklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumunu sağlama çalışmalarını düzenlemektir (Taymaz, 2005: 163).

Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için yapılması gerekenlerin belirlenmesindeki en önemli odak sınıftır. Dolayısıyla yöneticinin, öğretmenin sınıftaki öğreticiliğine katkı yapması gerekir. Bunu yapabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt bulması gerekir (Erdoğan, 2002: 124):

- Sınıfta ne yapılıyor?
- Öğretmen ve öğrenciler ne yapıyor?
- Öğrenme sonunda ortaya hangi sonuçlar çıkıyor?
- Sınıfta ne olması gerekir?
- Sınıfta gerçekleşen öğrenme ve öğretme etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve başkaları için anlamı nedir?

- Sınıfta gerçekleşen öğrenme ve öğretme etkinliklerinin daha iyi olması için ne yapılması gerekir?

Bir eğitim kurumunda öğretmenin ders teftişi şu işlemler izlenerek yürütülür (Taymaz, 2005: 166):

- Teftiş için planlama yapılır.
- Öğretmenle ön görüşme yapılarak ders planı ve hazırlıklarına bakılır, denetimin zamanı öğretmene bildirilir.
- Sınıfa öğretmenle birlikte girilip öğrencilerle tanışılır.
- Uygun bir yere oturularak sınıfın bir üyesi gibi davranılır. Sınıf için etkinlikleri katılım yapılır.
- Öğretim etkinlikleri planlı bir gözlemle izlenir. Ders araçlarının kullanılması gözlenir. Uygulamanın sonucu beklenir.
- Sınıftan birlikte çıkılır, öğretmen sınav ve ödev belgelerine bakılır, ders dışı etkinlikleri incelenir.
- Öğretmenle görüşülür, öğretmen teftiş formu doldurulur.

Öğretmenin kendini değerlendirmesi; kendi algısı ile denetiminin görüşü arasında karşılaştırma yapması açısından önemlidir.

2.7.4. Öğretmen Değerlendirmesinin Öğretmene Yararları

Değerlendirme süreci öğretmenlere önemli katkılar sağlar (Bakioğlu, 1994: 184):

- Öğretmenler görevlerinde ne denli başarılı olduklarını ve bu başarının okulda nasıl karşılandığını görürler.
- İş tanımları ve hedeflerin açıkça tanımlandığı okulda öğretmenler, kararlarını bunlara dayandırır.
- Öğretmenlerin güçlü yanları ortaya çıkarılırken, gelişmesi gereken yönleri için öneriler üretilir.
- Öğretimdeki başarısız sonuçlar, ihmal edilen alanlar sebepleriyle ortaya konup tartışılabilir, bunlara çözüm üretilebilir.

2.7.5. Öğretmen Performansını Artırmada Okul Yöneticisinin Rolü

Okulların işlevlerini tam olarak yerine getirip getirememesi, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin performansına bağlıdır (Altundep, 1999). Öğretme sürecinde hedeflere hızla ulaşabilmek, öğretmene yardım ve rehberlik edebilmek için; öğretmenin performansı yakından izlenmelidir (Erdem, 2006)

Okul düzeyindeki değerlendirme, her şeyden önce “okul müdürü”nün yetki ve sorumluluğundadır. Müdür, okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda iyileşmelerini sağlar.

Okul müdürlerinin belirgin görevlerine ilişkin yapılan bir sıralamada öğretmenleri denetlemek görevine ilk sırada yer verilmektedir.

Öğretmenlerin performans düzeylerinin artırılmasında, okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki yeterlilik düzeyi oldukça önemlidir. Okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki bilgi ve becerisi, kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi kurabilme düzeyi, okuldaki etkili performans yönetiminin gerçekleşmesini sağlayabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmalı, süreçleri iyileştirmeli, verileri toplamalı, ödül sistemini etkili olarak işe koşmalıdır. Bu stratejilerin 2 amacı vardır (Mitchel E., Peters, M, 2001).

- Öğretmenlerin yetersiz oldukları alanlarda yoğunlaşmalarını sağlamak.
- Becerisi yüksek, fakat bazı önemli alanlarda yetersiz öğretmenlerin yeterlilik düzeyini artırmaktır.

Öğretmenlerin motivasyonunu ve moral düzeyini artırmada anahtar faktör, okulda etkililiği sağlamaktır. Okul yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kaybını azaltmak, nesnel standartlar geliştirmek ve grupları cesaretlendirmek,

başarılı olmak için gereksinim duyulan temel alanlardır. Okul yöneticileri, okullarında üst birimlerle alt birimler arasında bir bağ oluşturmalarıdır. Etkili yönetimde liderlik ve etkili iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir.

Öğretimin etkililiğini artırmak, öğretim çabalarını birleştirmekle mümkündür. Okul yöneticisi, okulda öğretimin etkililiğini artırmak için okul yöneticileri personel arasında olumlu bir ilişki yaratmalıdır (Cemaloğlu, 2002).

Okulda açık ve dürüst bir ilişkiler ağı oluşturulmalıdır. Öğretmen ve okul yöneticileri arasında güven olmalıdır. Öğretmen sorunlarını, ihtiyaçlarını dinlemelidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, işbirliği oluşturulmalıdır. Öğretmen performansını değerlendirmek için, veriler toplanmalıdır. Öğretim uygulamalarından dönüt sağlanmalıdır. Öğretimin kalitesini artırmak için, kalite göstergeleri göz önünde tutulmalıdır. Etkili öğretim üzerine çalışma programları geliştirilmeli, öğretmen becerileri artırılmalıdır. Öğretimin felsefesi üzerine çalışmalar yaparak, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları geliştirilmelidir (Ada, 2004).

Sonuç olarak, okulda oluşturulacak güven ortamı hem öğretmen-yönetici hem de öğretmen-öğretmen arasındaki ilişkiyi pozitif yönde etkileyecektir. İlişkilerinde birbirine güvenen çalışanlar ihtiyaçlarını ve sorunlarını daha rahat bir dille ifade edebilecekler ve okulun geleceği için daha iyi işbirliği oluşturulacaktır. Öğretim uygulamalarının kalitesi göstergeler yardımıyla rasyonel bir şekilde ölçülecek ve yöneticilerin yapacağı rehberlik sayesinde öğretmene bir geribildirim verilecektir. Bu geribildirimler ile öğretmenlerin okula ve öğrencilerine yönelik tutumları olumlu yönde yansıyacak ve okulun geleceği için daha başarılı adımlar atılmış olacaktır.

Örgüt yaşamında bireylerin ve örgütlerin amaçlarının birlikte gerçekleştirilmesi yöneticiler için temel hedeflerden biridir. Örgütün amaçlarına ulaşırken, bireyleri de amaçlarına ulaşması, bireylerin kendi amaçlarına ulaşırken örgütün de amaçlarına ulaştırması örgüt hayatının temel gereklerindedir. Bu bakımdan, örgütsel vatandaşlık davranışı bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmada dengeleyici bir unsurdur. Bir toplumun gelişmesi ve gelişen çağa ayak uydurması o

toplumda yaşayan insanların sorumluluğunda ise, bir örgütün gelişmesi de o örgütte yaşayan insanların sorumluluğundadır. Örgütün rekabet avantajı elde etmesi, öğrenen bir kimliğe kavuşması, çevresine ayak uydurabilmesi bireylerinin sadakatine, çalışmasına, özverisine ve bağlılıklarına bağlıdır. Genel olarak ifade edildiğinde başarı iyi vatandaş olmak demektir. Örgütsel etkinlik açısından olumlu davranışları yapmak, olumsuz davranışlardan kaçınmak, örgütsel vatandaşlık davranışını etik inancı ile bağlantılı bir olgu haline getirir (Bingöl, Naktiyok, İşcan, 2003:495). İyi vatandaşlar doğru olan davranışları gösterirler. Sonuç olarak, örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel yaşamdaki etik ilkelerin gelişimi konusunda dikkat çeken bir etkisi olduğu görülmektedir.

2.8. Eğitimde Performans Değerlendirme

Okullara bir örgüt perspektifinden bakıldığında, eğitim yöneticileri ve öğretmenler için devlet işveren, öğrenciler ve veliler hizmet alandır. Her sistemin olduğu gibi eğitim sistemlerinin de sağlıklı çalışması için denetime ve dolayısıyla performans yönetimine ihtiyacı vardır. Bu denetim mekanizması sonrasında başarılı ve başarısız süreçlerin birbirinden ayrılması ve başarısız süreçlerin iyileştirilmesi ve sürekli gelişiminin sağlanması gereklidir (Üzmez, 2006: 52). Örgütlerin daha verimli çalışmasına yol açan başlıca modern yaklaşımlardan olan performans yönetiminin önemi çoğu ülke tarafından kabul edilmiş bulunmaktadır (Tamam, 2005: 19).

Türkiye’de performans yönetimi ile ilgili uygulamalar ilk kez kamu kesiminde başlamış olup elli yılı aşkın geçmişi bulunmaktadır. Ancak konuya özel sektör ilgisinin artması, işletme biliminin ülkemizde yaygınlaşması, çağdaş yönetim tekniklerinin tanınması ile birlikte performans yönetimi uygulamaları son yıllarda giderek kendine geniş bir alan bulmuştur (Tamam, 2005: 20). Çağdaş yönetim anlayışının bir gereği olarak okullarda da performansın ölçülmesi ve denetimi, performansın geliştirilmesi yolunda çalışmaları yapılmaktadır.

Türkiye’de eğitimde performans değerlendirme çalışmaları 1990’lı yılların ortalarında MEB’e bağlı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) bünyesinde başlamış, bu yöndeki çalışmalar 2000’li yıllarla birlikte hız kazanmıştır. Son on beş yıl içinde yayımlanan kalkınma planlarında eğitimde

performans değerlendirme sistemine geçileceğinin sinyalleri verilmektedir. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda hesap verilebilirliği artırmak amacıyla şeffaf bir denetim sisteminin kurulması amacıyla performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir, 2013 yılını kapsayan 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise “etkili ve verimli bir hizmet alanı yaratabilmek için” performans değerlendirmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir (DPT, 2000, 2006). 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Beş Yıllık Kalkınma Planında da benzer biçimde öğretmenliğin “kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimine ve performansa dayanan bir yapıda düzenleneceği” vurgulanmıştır.

Kalkınma planları kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yürütmektedir. “Okulda Performans Yönetimi Modeli” adı altında 2002-2003 öğretim yılında 23 ilde 208 okulda pilot uygulamalar başlamıştır. Bu tarihten itibaren MEB'in farklı birimlerinde, çoğunlukla EARGED (2001, 2006) bünyesinde yapılan çalışma sayısı da artmıştır. Ücret esnekliğiyle bütünleştirilmesi hedeflenen performans yönetimiyle öğretmenlerin performansa göre değerlendirilmeleri hedeflenmektedir.

Bunun yanı sıra 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı KHK ile yöneticilerin görevlerini yalnızca kanun ve yönetmeliklere göre değil, “performans ölçütleri” ve “hizmet kalite standartları”na uygun olarak yürütmesi hedeflenmiştir. Okul müdürlerinin kurum müdürlüğü sınavında başarılı olmaları ön şart olmakla birlikte, performans ve yeterlikleri ekseninde Milli Eğitim müdürünün teklifi ve vali kararıyla atanmaları planlanmıştır. Nitekim bu plan Mart 2014 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” doğrultusunda yürürlüğe girmiştir. Eğitimde “yerelleşme” tartışmalarının bir uzantısı olarak görülebilecek bu uygulamalarla Amerika'da olduğu gibi okulların finansmanının karşılanmasında performans ölçümlerine göre sınıflandırılmasının, öğretmen ücretlerinin performansa dayalı belirlenmesinin planlandığı öngörülebilir. Zira, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Ar-Ge birimlerince hazırlanan “İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Performans Değerlendirme Kriterleri” adlı çalışmada “performans değerlendirmenin; maaş-ücret, terfi, işe son

verme, rotasyon ve diğer iş aşamalarında yöneticinin karar vermesinde ileriki dönemlerde temel oluşturacağını” altı çizilmektedir (Buyruk, 2014).

2.8.1. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli

Bakanlık öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlamak amacıyla son yıllarda yapılan faaliyetlerin en önemlilerinden birisi de Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) geliştirilmesidir. Bu model, öğretmenlerin yeterliklere dayalı öz değerlendirme yaparak öğrenme ve gelişim sorumluluklarını üstlenmelerine ve meslektaşlarıyla paylaşım ve iş birliği yapmalarına olanak sağlayan bir modeldir. Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) kapsamında kendilerine sunulan bireysel ve mesleki gelişim planını yeterlik kriterleri ışığında doldurmakta, tespit edilen eksik yeterlikler hizmet içi eğitim programlarının planlanmasında Bakanlık tarafından değerlendirilmektedir.

Okullarda performans yönetimi çalışmaları kapsamında 2006-2007 tarihleri arasında belirlenen 6 ilde 74 okulda “Okulda Performans Yönetimi Modeli”nin pilot uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda mesleki yeterliklerini geliştirmek amacıyla kendi gelişim modelini kendisinin oluşturmasına imkân sağlamayı amaçlayan proje amaçları uygulama kılavuzunda tespit edilmiş ve kılavuz Bakanlık tarafından yayımlanmıştır (Meb, 2016).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin çerçevesini öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri oluşturmaktadır. Bu yeterliklerin her birinin öğretmenin gelişiminde birbirine bağlı olduğu ve birinin diğerinden bağımsız olmadığı öngörüsüne dayanır. Bu çerçevede, yalnızca genel yeterliklerle değil, özel alan yeterlikleri ile de bağlantı kurulmakta ve öğretmenin, gelişim hedeflerin belirlerken genel yeterlikler ile beraber özel alan yeterliklerini de birlikte değerlendirilmektedir.

Okul temelli mesleki gelişim modelinin öğretmene faydaları şunlardır:

- Öz güvenin gelişmesini sağlar
- Öğretmenin yeterliliğini artırır
- Öğretmenin etkin öğrenmeye rehberlik etmesini destekler.

Okul Temelli Mesleki gelişim modeli ile öğretmenin gelişimi dolayısıyla okulun gelişimi hedeflenmektedir. Öğretmenlere okulun iyileştirilmesi ve başarılı uygulamaların geliştirilmesi sürecinde sürükleyici bir rol alma fırsatı sağlayarak öğretmenlerin işbirliği çalışmaları ve mesleki bilgi paylaşımı kültürünün oluşması, okul standartlarının yükseltmek ve gelişimini desteklemek nihai amaçtır.

2.8.2. MEB 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi

Öğretmenlerin kendi bireysel ve yerel ihtiyaçları yanında, yeterliklerinin de dikkatle incelenerek ulusal ve uluslararası kriterler ışığında güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek mesleki gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Yeterliklerin belirlenmesi yalnızca kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerine yön vermek açısından değil, hizmet öncesi süreçte öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımı ve bu kurumlardaki yetiştirme sürecinde, adaylık sürecinde, öğretmenin performansının değerlendirilmesinde, öğretmen ödüllendirilmesinde ve kariyer basamaklarında yükselmelerde kullanılacak temel bir kaynak olması açısından da oldukça önemlidir.

Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” kriterleri tespit edilerek ilan edilmiştir (MEB, 2017).

Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının objektif biçimde ortaya konulması ve sürekli mesleki gelişim konusunda teşvik edilmelerinin sağlanabilmesi için öz değerlendirmenin yanı sıra okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve veli gibi öğretmene en doğru ve objektif geri bildirim sağlayabilecek kimselerin de değerlendirmeye katıldığı, çoklu veri kaynağına dayanan ve Öğretmen Yeterliklerinin temel alındığı bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması Bakanlık tarafından hedef olarak belirlenmiştir. Söz konusu performans değerlendirme sonuçları kariyer basamaklarında ve görevde yükselme, yurtdışında görevlendirme, ödüllendirme ve bireysel mesleki gelişim çalışmalarının planlanması gibi alanlarda objektif ve somut bir kriter olarak değerlendirilmesi planlanmaktadır.

Bakanlık tarafından sözü edilen hedefin gerçekleştirilebilmesi için Şekil 5’de yer alan eylem planı hazırlanmıştır.

EYLEM	SÜRE
15. Eylem: Öğretmen Yeterlikleri’nin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi	2017 yılı sonu
16. Eylem: Bütün öğretmenler için zorunlu bir performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesi	2018 yılı sonu
17. Eylem: Bütün öğretmenlerin her dört yılda bir Öğretmen Yeterlikleri çerçevesinde yapılacak olan sınava tabi tutulması	2018 yılı sonu
18. Eylem: Öğretmenlerin mesleki gelişimini izleme ve destekleme faaliyetlerinde görev alacak kişilere gerekli eğitimlerin verilmesi	2018 yılı sonu
19. Eylem: Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli’nin (OTMG) güncellenerek uygulamaya geçirilmesi	2018 yılı sonu

Şekil 5: Öğretmen Strateji Belgesi Eylem Planı (MEB, 2017)

Milli Eğitim Bakanlığının açıklanan Öğretmen Strateji Belgesi ile ulaşmak istediği amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak
- Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek şeklinde ifade etmiştir.

Bakanlık nihai olarak öğretmenlerin gelişim ihtiyacını mesleki genel yeterlilik ve özel alan yeterlilikleri bağlamında tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme istemini uygulamaya geçirmeyi planlamaktadır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Türkiye’de performans yönetimi uygulamaları ilk kez kamu kesiminde başlamış olup, yaklaşık seksen yıllık geçmişi bulunmaktadır. Ancak konuya özel sektörün ilgisinin artması, işletme biliminin ülkemizde yaygınlaşması ve modern yönetim tekniklerinin tanınması ile birlikte, bu ilgi özellikle son on yılda giderek gelişmiştir (Örücü ve Köseoğlu, 2003).

EARGED (2001) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları“ adlı araştırma ile performans değerlendirme ve sicil raporlarının düzenlenmesiyle ilgili ilköğretim müfettişleri, il milli eğitim müdür ve yardımcıları, ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenleri, okul müdürleri ve yardımcılarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde okul yöneticisi, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmeni, öğretmenin kendisi, öğrenci ve öğrenci velisinin de yer alması, sicil raporlarının düzenlenmesinin ise okul müdürleri tarafından yapılmasının istendiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğine özgü bir sicil formunun hazırlanması ve performans sorumluluklarının belirlenerek değerlendirme yapılması gerektiği dolayısıyla yeni bir öğretmen performans değerlendirme modeline ve sicil formuna ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Helvacı (2002) “Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi” adlı araştırmasında performans değerlendirmede karşılaşılan sorunları şu şekilde sıralamıştır. a. Ölçme araçlarından kaynaklanan hatalar b. Aşırı hoş görülme ve aşırı katı olmaktan kaynaklanan hatalar c. Merkezi eğilim hataları d. Yakın zaman etkisi hataları e. En son ölçüme bağlı kalma hatası f. Baskın özellik (Halo etkisi) g. Tek yönlü ölçüm h. Taraflı ölçüm olarak ifade etmiştir.

Bostancı (2004) tarafından hazırlanan “Türkiye’deki Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi” adlı doktora tezinde, resmi 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 resmi ve özel ilköğretim okullarında uygulanma durumunun saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir. Öğretmen performans yönetimi faktörlerinin performans ölçütleri olarak ilköğretim okullarında uygulanmasını 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.

Eskici (2005), “Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.3’ ü performanslarının etkili değerlendirilmediği, %53.8’i performans değerlendirme sisteminin adil olmadığı, %43.1’i performans değerlendirme modelinin başarılı personeli ayırt etmediğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmaya göre öğretmenlerin edim değerlendirme sisteminden memnuniyet düzeyleri arttıkça iş doyumları da artmaktadır.

Akşit (2006) “Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada, öğretmen performans değerlendirmenin amaçları ve uygulanması arasında kararlılık gerektiğini vurgulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen değerlendirme için açık, kesin, güvenilir ve spesifik kriterler geliştirilmelidir. Öğretmenlere öncelikle performans değerlendirmenin amaçları açıklanmalıdır. Performansı değerlendirilen personelin ilk yöneticisi genellikle onun çalışmalarını yakından izleyen ve bilen kişidir. Böyle bir uygulama sistem olarak hiyerarşik yapıya uygun olmasına rağmen, bu tür değerlendirmelerin her zaman tarafsız ve güvenilir olacağı kuşkuludur. Müdürlerin yapmış oldukları değerlendirmelere müfettişler tarafından ortak değerlendirme yapılmasına ikinci yol olarak bakılabilir. Daha objektif olması açısından müfettişlerce birkaç yılda bir, müdürlerce her yıl değerlendirme yapılması gerektiğini değerlendirmektedir.

EARGED (2006) tarafından yapılan “Okulda Performans Yönetim Modeli” çalışmada okulda yapılacak performans değerlendirmenin okul toplumunu oluşturan tüm bireylerin bu sürece katılımıyla başka bir deyişle çoklu veri kaynak ve yöntemlerine dayalı olarak yapılması ve okul çalışanlarının bireysel ve meslekî gelişimleri amaçlanmıştır. Öğretmenlerin performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynaklarından öğrenci görüşleri (1-5. % 10, 6-11.sınıf %15); veli görüşleri (1-5. %15, 6-11. sınıf %10), Özdeğerlendirme (öğretmenin kendisi) (%15), meslektaşları (%10) ve okul yöneticisi (%50) şeklinde dağılım göstermektedir. Öğretmen performansının ölçütü olarak yeterlikler ve performans göstergeleri verilmiştir.

Çolak (2007), Orta Öğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi adlı yüksek lisans tez bulgularına göre öğretmenler ”öğretmen performans yönetim süreçlerinden “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” sürecinin orta öğretim okullarında uygulanmasına katılırken diğer süreçlerin uygulanmasına tamamen katılmaktadır. Yöneticiler ise öğretmen performans yönetim süreçlerinin tamamına tamamen katılmaktadırlar.

Duran’ın (2008), ‘Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri’ çalışmasına göre öğretmenler, kendi performanslarının çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesine olumlu yaklaşmaktadırlar. Adı geçen araştırmada çoklu veri kaynaklarından velilerin değerlendirmeye katılmamaları yönünde görüş bildirmişlerdir. Değerlendirmede kullanılacak değerlendirme formalarının branşlara göre hazırlanmasını, öz değerlendirmeye olanak tanınmasını ve sonuçların ayrıntılı bir biçimde öğretmene bildirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Altun ve Memişoğlu (2008), ‘Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görüşleri’ isimli çalışmayla, edim değerlendirmeye geçişin nedenleri, edim değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönlerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar ortak olarak mevcut değerlendirme sisteminin yetersiz olduğu, çağdaş denetim ilkeleri ile tutarlı olmadığı, rehberlik görevini yerine getirmediği, edim değerlendirme sistemini uygulayacakların yetersizliğine ilişkin şüpheleri dile getirmişlerdir. Dile getirilen diğer bir nokta ise, performans değerlendirme sürecine okul paydaşlarının her birinin değerlendirmeye

katılmaları gerektiği, okul müdürlerinin değerlendirmede daha aktif ve değerlendirmedeki yüzdesinin daha çok olması gerektiğidir.

Demir (2008) “Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ve Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında öğrencilerin, okul ikliminin, okulun eğitim olanaklarının ve yöneticilerin yönetim becerilerinin, öğretmenin öğretim performansını yüksek düzeyde etkilediğini saptanmıştır.

Altun ve Memişoğlu (2011) Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirmenin Okul İklimine Etkisi adlı çalışmada katılımcıların değerlendirmeleri objektif olarak algılamaması, çalışanların kurumlarına karşı bakış açılarını olumsuz yönde etkileyerek onların örgütteki davranışlarına yansıdığı görülmüştür. Değerlendirmenin adil yapılmaması ve değerlendirmede adil olunmaması, öznel kriterlerin olması, kurumda şaibelerin doğmasına, örgüte olan güven duygusunun sarsılmasına ve ilişkilerin bozulmasına sebep olmaktadır. Yapılacak olan performans değerlendirmesinde de yöntem ne olursa olsun, değerlendirmelerde nesnel ölçütlerin olması, değerlendirmenin adil ve tarafsız yapılması hem değerlendirilenlerin bu sistemi kabul etmesini sağlayacak hem de örgüt iklimi olumsuz etkilenmeyecektir.

Karşılık güven ortamı sonuçta bireysel ve örgütsel başarıyı getirir. Objektif olma ve objektif öz, akran, ast ve üstü değerlendirme yapmak zamanla alışkanlık kazanılacak davranışlardır. Bunun olması da yine uygulayıcıların getirdiği önerilerle olabilir. Bu nedenden dolayı daha fazla nitel ve nicel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin adil ve nesnel olması için yöneticilerin ve öğretmenlerin kendilerini ve diğerlerini nesnel ve adil değerlendirmesi, onların kendi performanslarına ilişkin sağlıklı dönüt almayı sağladığı gibi örgütlerinin iklimini de olumlu yönde etkileyecektir sonuçlarına ulaşmıştır.

Yıldırım (2011) “Okulda Performans Yönetimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Antalya İli Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, Öğretmen performans yönetimi ölçütlerinin Ortaöğretim okullarında uygulanabilirliğini öğretmenler ve yöneticiler yüksek derecede kabul etmişlerdir. Öğretmen ve

yöneticiler okullarda uygulanacak olan sübjektif ve adil bir performans yönetimi ve değerlendirilmesi sistemine olumlu bakmaktadırlar sonucuna ulaşır.

Ilgaz (2011) “Öğretmen Performansına Denetimin Ve Yöneticilerin Etkileri” adlı yüksek lisans tezinde, Öğretmenler 360 derece değerlendirme yöntemiyle değerlendirilmelidir. En başta öz değerlendirmesini yapmak üzere öğretmenin kendisi olmak üzere, öğrenci, veli ve gerekli durumlarda çalışma arkadaşlarının da sistemin diğer üyeleri olarak değerlendirmeye katılması sağlanmalıdır sonucuna ulaşmıştır.

Kahraman (2014) İlkokullarda Performans Yönetimi Uygulamaları Ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının ödül-ceza dağıtımı, işten ayırma, performansa dayalı ücret ödenmesi gibi konularda kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Yöneticiler değerlendirme sonuçlarının kullanımı konusunda teşvik edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Erkış (2014), Kamu Kurumlarında Performans Yönetiminin Uygulanabilirliği: 360 Derece Performans Değerleme Tekniği adlı doktora tezinde, Kamu-özel sektör fark etmeksizin içinde bulunduğumuz çağ; değişime ayak uyduranların ve değişim sürecinde doğru karar alanların ayakta kalacağı bir dönemdir. Bu nedenle Türk kamu yönetimi özelinde tüm kurum ve kuruluşlar performans yönetimi konusunda değişimi başlatmalı ve sürdürmelidir. Bu konuda sürdürülebilir politikalar üretmek uygulamaya geçirmek zaten iyice hantal bir yapıya bürünen ve gün geçtikçe içinden çıkılmaz bir hal alan kamu yönetimi için bir zorunluluktur.

Kamu Kurumları Performans Yönetiminde, 360 Derece Performans Değerleme Tekniği bireysel gelişimin yanında kurumsal gelişim içinde fırsatlar ortaya koymaktadır. 360 Derece Performans Değerleme Tekniğiyle çalışanların farklı boyut ve kaynaklara ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek mümkündür sonuçlarına ulaşmıştır.

Hasbay (2015) Orta Öğretim Düzeyinde Çalışan Öğretmenlerin Performansını Etkileyen Faktörler adlı yüksek lisans tezinde; öğretmenlik mesleğinde yönetim ve çalışma ortamının önemli bir seviyede performansı etkilediğini ortaya koymuştur. Ücret performansı etkilemede diğer mesleklerin tersine 2. Sırada kalmıştır. Öğretmenlik mesleği; öğretmenlerin güvenlik, sosyal ve saygı gereksinimlerini karşılamakta ve bu unsurlar sayesinde performansını da arttırmaktadır. Bu durumun yanı sıra belli bir plan içerisinde, ilkelere ve kurallara uyularak ücretlendirme yapıldığında öğretmenin işinde verimli olduğu da görülmektedir. Uygun ücret sistemi ve uygulamalar dahilinde öğretmenin adil bir şekilde ücretlendirilmesi ve çalışmasının karşılığını alması öğretmeni motive edip performansını yükselteceğini ortaya koymuştur.

Çıta ve Keçecioğlu (2015) Çalışanların Performans Yönetimi Sistemini Algılamaları Üzerine Yaptığı Bir Araştırma'da Performans yönetimi insan kaynağını etkin ve verimli kullanmayı hedefler. Performans yönetimi ne kadar doğru yapılırsa insandan beklenen katma değerde o kadar yükselir. Çalışanın bu sistemlerin uygulamalarından dolayı algılama hataları yaşayabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Sistemin doğru sonuçlar üretmesi ve geliştirilebilmesi, sistem uygulamaları hakkında çalışanların fikirlerini almaya, onların bakış açısından bakabilmeye, sistemi çalışanlar tarafından kabul edilir yapabilmeye bağlıdır. İçinde bulunduğu sisteme ve yaptığı işe inancı olmayan bir insanın tam anlamıyla verimli olması beklenemez sonucuna ulaşmıştır.

Dilbaz Sayın ve Arslan (2017), Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecindeki Çoklu Veri Kaynakları ile İlgili Görüşleri ve Öz Değerlendirmeleri adlı doktora tezinde, okul yöneticileri, öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçlarının da yer aldığı okullarına özgü bir değerlendirme süreci geliştirebilirler. Okul yöneticileri değerlendirme sürecinde nesnellik ilkesini göz önüne alarak çoklu veri kaynaklarını işe koşarak öğretmenlerin performans notunun oluşturulmasını sağlayabilirler.

Performans değerlendirme sürecinde kıdem değişkeni istatistiksel açıdan önemli bir fark oluşturmamaktadır. Sadece ölçeğin ‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’ boyutunda ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerinin, ‘11-15 yıllık’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerine göre okul çevresindeki etmenleri okul işleyişine daha fazla dâhil ederek aktif bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna varılmıştır. ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmenlerin ‘Çevreyle Etkileşim’ boyutunda farklılaşması, kıdemi az olan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik, idare ile olumsuz yaşantılar, veliler ile ters düşme, zümreleri ve öğretmenler arkadaşları ile yaşantıları arasında çalışma şevkini kırarak, adım atmaktan vazgeçirecek daha az yaşantılarının olması ile açıklanabilir. Görevde terfiinin gecikmesi, çabalarının karşılığında beklediği takdiri görememe, okuldaki kişilerle yaşanan beklenmedik olumsuzluklar ve okulun çevresinden beklediği desteği görememe gibi durumların kıdem yılıyla birlikte artma ihtimali öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça çevreyle olan etkileşimlerini kesmeye sevk ediyor olabilir. Kıdem arttıkça çoklu kaynaklar ile değerlendirme sistemine yönelik olumlu düşüncelerin geliştiğini belirtmiştir

Toplumsal rollerinin getirdiği sorumluluklar ile birlikte iş yaşamında daha etkin olmayı hedefleyen kadınların gelişimlerine destek olarak gördükleri performans değerlendirme sistemlerine karşı daha olumlu bir bakış açısı ile yaklaştıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle, kadınların iş hayatında daha başarılı olabilmeleri için performans değerlendirmeyi gelişimsel bir araç olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde; mevcut değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği, çağdaş yönetim anlayışının bir gereği olarak eğitimde öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin gerekliliği, performans geliştirme ve performans izleme boyutlarının önemi, çoklu değerlendirme yöntemleriyle performans değerlendirmenin çalışanlara etkileri, çoklu değerlendirme yöntemlerinin objektif değerlendirmeye katkıları konu başlıkları üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada ise, 2016 yılı haziran ayında uygulanan öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri araştırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, ölçme aracına, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini değerlendirme yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, araştırma konusunu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2002).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ile Merkezefendi ilçelerinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 6681 öğretmen ve 575 yönetici oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. 7256 kişilik evrende % 95 lik güven düzeyinde örneklem büyüklüğü olarak 300 yönetici ve öğretmen olarak tespit edilmiştir. Araştırma örneklemini için basit tesadüfi örneklem yöntemi seçilmiştir.

Örnekleme giren Denizli İli Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 300 yönetici ve öğretmene ulaşabilmek için 400 adet anket okullara dağıtılmıştır. Bu anketlerden 340 tanesi geri dönmüştür. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak bir yargıya varılabilmesi için anketlerin % 80 oranında geri dönmesi gerekmektedir (Balcı, 2011). Çalışmada 340 adet geri dönen anketin dağıtılan anketlerin yaklaşık % 85'ini oluşturduğundan bu koşulu sağladığı ve evren hakkında bir yargıya varılabileceği tespit edilmiştir.

Çalışmada geri dönen anketler araştırmacı tarafından titizlikle incelenmiş, boş cevap bulunan ya da uygun cevaplanmamış 34 adet anket araştırmadan çıkarılarak, 306 anket değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından 2016 Öğretmenlerin Performanslarını Değerlendirme anketi kullanılmıştır. Anketin geliştirilme aşamasında 20 öğretmen ve yönetici ile görüşme tekniği ile 2016 Yılı Performans Değerlendirmesine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Aynı şekilde 20 öğretmen ve yönetici ile yarı yapılandırılmış görüşme formları ile bilgiler toplanmıştır. Geliştirilen anket soruları uzman görüşleri alınarak nihai şekli verilmiştir.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket üç bölümden oluşmaktadır. “2016 Yılı Öğretmen Performansını Değerlendirme Sistemini Değerlendirme Anketi” adlı anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler formu yer almıştır. Bu form, öğretmenlerin cinsiyeti, görev türü, okul türü ve mesleki kıdem şeklindeki sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise, 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin mevcut sistemin değerlendirildiği 15 soru bulunmaktadır. Anketin son bölümünde Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin 15 adet soru bulunmaktadır.

Ankette katılımcı için; (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklindeki beşli likert tipi cevap seğenekleri arasından katılımcının uygun cevabı vermesi istenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Değerlendirmeye alınan anketler numaralandırılmıştır. Verilen yanıtlar, araştırmacı tarafından bilgisayara yüklenmiştir. Ölçek numaralarına göre bilgisayara yüklenen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

Anketin ikinci bölümünde yer alan her bir maddeye verilen yanıtlar 1'den (Hiç Katılmıyorum) dan 5'e (Tamamen Katılıyorum) doğru puanlanmıştır. Ankette yer alan her bir madde için betimsel istatistiği bağlamında ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Anketlerden elde edilen puanların yorumlanmasında aşağıdaki puan aralığı kullanılmıştır.

<u>Ölçek Ortalama Puanı</u>	<u>Katılma Düzeyi</u>
1,00 – 1,79	Hiç katılmıyorum
1,80 – 2,59	Az katılıyorum
2,60 – 3,39	Orta düzeyde katılıyorum
3,40 – 4,19	Çok katılıyorum
4,20 – 5,00	Tamamen Katılıyorum

Anketten elde edilen bulguların cinsiyet (erkek/kadın), okul türü (ilkokul/ortaokul) ve görev türü (yönetici/öğretmen) değişkenleri bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığının analizi için t-testi, kıdem yılı değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan Denizli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görevli öğretmen ve okul yöneticilerine ilişkin kişisel bilgiler ile verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu
(n=306)

Demografik Özellik		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	149	48,7
	Erkek	157	51,3
Görev Türü	Yönetici	66	21,6
	Öğretmen	240	78,4
Okul Türü	İlkokul	119	38,9
	Ortaokul	187	61,1
Kıdem Yılı	0 - 4 Yıl	34	11,1
	5 - 9 Yıl	62	20,3
	10 - 14 Yıl	51	16,7
	15 - 19 Yıl	65	21,2
	20 - 24 Yıl	41	13,4
	25 Yıl ve Üstü	53	17,3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların **cinsiyete** göre dağılımı incelendiğinde % 48,7’inin kadın, % 51,3’ünün erkek olduğu, erkek öğretmenlerin araştırmaya katılımının daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılanların **görev türüne** göre değerlendirilmesi yapıldığında % 21,6’sının okul yöneticisi, % 78,4’ünün öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ankete katılımının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların çalıştığı okul türüne göre dağılımlarında % 38,9'unun İlkokulda, % 61,1'inin Ortaokulda görev yaptığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin araştırmaya katılımlarının yüksek bir orandadır.

Anketlerin Meslek kıdeme göre incelemesi yapıldığında, % 11,1'i 1-4 yıl, % 20,3'ü 5-9 yıl, % 16,7'si 10-14 yıl, % 21,2'si 15-19 yıl, % 13,4'ü 20-24 yıl, % 17,3'ü 25 yıl ve üstü olarak Milli Eğitim Bakanlığında görev yaptığı tespit edilmiştir.

4.2. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri en yüksek katılım düzeyinden en düşük katılım düzeyine göre sıralanmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler (n=306)

No	Maddeler	Görevi	\bar{X}	SS	Katılma Düzeyi
M10.	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin kişisel ilişkilerinin değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum.	Öğretmen	3.75	1.060	Çok
		Yönetici	3.15	1.153	Orta
M11.	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin sendikal farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum.	Öğretmen	3.64	1.070	Çok
		Yönetici	3.12	1.060	Orta
M9.	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin branş farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum.	Öğretmen	3.47	1.120	Çok
		Yönetici	2.97	1.136	Orta
M12.	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığını düşünüyorum.	Öğretmen	3.41	1.055	Çok
		Yönetici	2.39	.943	Az
M2.	Okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme ölçütleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3.19	1.021	Orta
		Yönetici	3.59	.944	Çok
M1.	Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3.15	1.031	Orta
		Yönetici	3.12	1.060	Orta
M3.	Performans değerlendirme ölçütlerinin açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3.07	.989	Orta
		Yönetici	3.12	1.117	Orta

Tablo 2'nin devamı

M4.	Performans değerlendirme ölçütlerinin yeterli sayıda olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3.02	.939	Orta
		Yönetici	3.15	1.126	Orta
M7.	Performans değerlendirme ölçütlerinin öğretmenlerin performansları yerine daha çok kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2.92	1.030	Orta
		Yönetici	2.95	1.014	Orta
M8.	Performans değerlendirme ölçütlerinin daha çok mesleki yeterliliği ölçmeye yönelik olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2.81	.965	Orta
		Yönetici	2.89	.979	Orta
M6.	Performans değerlendirme ölçütlerinin tüm branşlar için geçerli olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2.79	1.062	Orta
		Yönetici	3.03	1.067	Orta
M14.	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, eğitim yönetimi alanında yeterli olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2.72	1.040	Orta
		Yönetici	3.20	.996	Orta
M13.	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, performans değerlendirmesi alanında yeterli olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2.70	.995	Orta
		Yönetici	3.18	.943	Orta
M5.	Performans değerlendirme ölçütlerinin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2.51	1.023	Az
		Yönetici	2.59	1.109	Orta
M15.	Performans değerlendirme uygulamasının öğretmenlerin performansını artırdığını düşünüyorum.	Öğretmen	2.19	1.065	Az
		Yönetici	2.48	1.126	Az

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin “çok” düzeyinde katıldığı maddeler sırasıyla; “M10. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin kişisel ilişkilerinin değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum ($\bar{x}=3.75$)”, “M11. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin sendikal farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum ($\bar{x}=3.64$)”. “M9. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin branş farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum ($\bar{x}=3.47$)”. “M12. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığını düşünüyorum ($\bar{x}=3.41$)” olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “az” düzeyde katıldıkları görüşler ise sırasıyla; “M15. performans değerlendirme uygulamasının öğretmenlerin performansını artırdığını düşünüyorum ($\bar{x}=2.19$)”, “M5. Performans değerlendirme ölçütlerinin objektif olarak

ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünüyorum ($\bar{x}=2.51$) şeklindedir. Öğretmenlerin diğer görüşlere katılımı “orta” düzeyde kalmıştır.

Yöneticilerin ise “çok” düzeyde “M2. Okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme ölçütleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum ($\bar{x}=3.59$)” görüşüne katıldığı görülmektedir.

Yöneticilerin “az” düzeyde katıldıkları görüşler ise sırasıyla; “M12. performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığını düşünüyorum ($\bar{x}=2.39$), “M15. Performans değerlendirme uygulamasının öğretmenlerin performansını artırdığını düşünüyorum ($\bar{x}=2.48$) şeklindedir. Katılımcılar diğer görüşlere “orta” düzeyde katılmaktadır.

4.3. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Katılımcıların öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)

No	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	T	p
M1.	Erkek	157	3.11	1.103	304	-.448	.654
	Kadın	149	3.17	.961			
M2.	Erkek	157	3.25	1.037	304	-.406	.685
	Kadın	149	3.30	.998			
M3.	Erkek	157	2.91	1.034	304	-3.060	.002
	Kadın	149	3.26	.968			
M4.	Erkek	157	2.96	1.006	304	-1.599	.111
	Kadın	149	3.14	.952			
M5.	Erkek	157	2.36	.987	304	-2.961	.003
	Kadın	149	2.70	1.069			
M6.	Erkek	157	2.73	1.113	304	-1.986	.048
	Kadın	149	2.97	1.003			
M7.	Erkek	157	2.91	1.070	304	-.302	.763
	Kadın	149	2.95	.978			

Tablo 3'ün Devamı

M8.	Erkek	157	2.73	1.002	304	-1.819	.070
	Kadın	149	2.93	.920			
M9.	Erkek	157	3.27	1.184	304	-1.451	.148
	Kadın	149	3.46	1.087			
M10.	Erkek	157	3.54	1.129	304	-1.345	.180
	Kadın	149	3.71	1.080			
M11.	Erkek	157	3.30	1.179	304	-2.169	.031
	Kadın	149	3.58	1.054			
M12.	Erkek	157	3.03	1.143	304	-2.676	.008
	Kadın	149	3.36	1.054			
M13.	Erkek	157	2.78	1.035	304	-.422	.674
	Kadın	149	2.83	.971			
M14.	Erkek	157	2.71	1.111	304	-1.956	.051
	Kadın	149	2.94	.967			
M15.	Erkek	157	2.15	1.007	304	-1.696	.091
	Kadın	157	3.11	1.103			

Tablo 3'te görüldüğü üzere “M3. performans değerlendirme ölçütlerinin açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum [$t(304)=3.060$, $p<0.05$]”, görüşünde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu maddede kadın öğretmenler ($\bar{x}=3.26$) değerlendirme ölçütlerini erkek öğretmenlere ($\bar{x}=2.91$) göre daha açık ve anlaşılır bulmaktadır.

Aralarında anlamlı farklılık görülen bir diğer madde ise, “M5. Performans değerlendirme ölçütlerinin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünüyorum [$t(304)=2.961$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede kadın öğretmenler ($\bar{x}=2.70$) orta düzeyde, erkek öğretmenler ise ($\bar{x}=2.36$) az düzeyde değerlendirme ölçütlerini objektif ve ölçülebilir bulmaktadır.

Aralarında anlamlı farklılık görülen bir diğer madde, “M6. Performans değerlendirme ölçütlerinin tüm branşlar için geçerli olduğunu düşünüyorum [$t(304)=1.986$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede erkek öğretmenler ($\bar{x}=2.73$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}=2.97$) daha yüksek bir oranda değerlendirme ölçütlerinin tüm branşlar için geçerli olduğunu düşünmektedir.

Aralarında anlamlı farklılık görülen bir diğer madde, “M11. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin sendikal farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum [$t(304)=2.169$, $p<0.05$]

görüşüdür. Bu maddede erkek öğretmenler ($\bar{x}=3.30$) sendikal farklılıkların değerlendirmeyi orta düzeyde olumsuz olarak etkilediğini düşünürken, kadın öğretmenler ($\bar{x}=3.58$) çok düzeyde değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünmektedir.

Aralarında anlamlı farklılık görülen bir diğer madde, “M12. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığını düşünüyorum [$t(304)=2.676$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede erkek öğretmenler ($\bar{x}=3.03$, $SS=1.143$) oranında performans değerlendirmesi yapan okul müdürlerinin yeter düzeyde tanımadığını düşünürken, kadın öğretmenler ($\bar{x}=3.36$) daha yüksek bir oranda bu kaygıyı taşımaktadır.

Diğer maddeler incelendiğinde t-testine göre cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.4. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin görev türü bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu elde edilen veriler tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Görev Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)

No	Görevi	n	\bar{X}	SS	Sd	T	p
M1.	Yönetici	66	3.12	1.060	304	-.171	.864
	Öğretmen	240	3.15	1.031			
M2.	Yönetici	66	3.59	.944	304	2.858	.005
	Öğretmen	240	3.19	1.021			
M	Yönetici	66	3.12	1.117	304	.356	.722
	Öğretmen	240	3.07	.989			
M4.	Yönetici	66	3.15	1.126	304	.863	.390
	Öğretmen	240	3.02	.939			

Tablo 4'ün devamı

M5.	Yönetici	66	2.59	1.109	304	.570	.569
	Öğretmen	240	2.51	1.023			
M6.	Yönetici	66	3.03	1.067	304	1.615	.107
	Öğretmen	240	2.79	1.062			
M7.	Yönetici	66	2.95	1.014	304	.236	.813
	Öğretmen	240	2.92	1.030			
M8.	Yönetici	66	2.89	.979	304	.605	.545
	Öğretmen	240	2.81	.965			
M9.	Yönetici	66	2.97	1.136	304	-3.183	.002
	Öğretmen	240	3.47	1.120			
M10.	Yönetici	66	3.15	1.153	304	-4.013	.000
	Öğretmen	240	3.75	1.060			
M12.	Yönetici	66	2.39	.943	304	-7.072	.000
	Öğretmen	240	3.41	1.055			
M11.	Yönetici	66	2.70	1.022	304	-6.385	.000
	Öğretmen	240	3.64	1.070			
M13.	Yönetici	66	3.18	.943	304	3.552	.000
	Öğretmen	240	2.70	.995			
M14.	Yönetici	66	3.20	.996	304	3.352	.001
	Öğretmen	240	2.72	1.040			
M15.	Yönetici	66	2.48	1.126	304	1.956	.051
	Öğretmen	240	2.19	1.065			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, “M9. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin branş farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum [$t(304)=3.183$, $p<0.05$]”, görüşünde görev değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu madde de yöneticiler ($\bar{x}=2.97$) orta düzeyde branş farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini değerlendirirken, öğretmenler ($\bar{x}=3.47$) çok düzeyinde değerlendirmenin olumsuz olarak etkilendiğini düşünmektedir.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde ise, “M10. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin kişisel ilişkilerinin

değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum [$t(304)=4.013, p<0.05$]”, görüşüdür. Bu maddede yöneticiler ($\bar{x}=3.15$) orta düzeyde kişisel ilişkilerin performans değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünürken, öğretmenler ($\bar{x}=3.75$) çok düzeyinde değerlendirmenin kişisel ilişkilerden olumsuz olarak etkilendiği görüşündedir.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M11. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin sendikal farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum [$t(304)=6.385, p<0.05$]”, görüşüdür. Bu maddede yöneticiler ($\bar{x}=2.70$) sendikal farklılıkların performans değerlendirmeyi orta düzeyde etkileyeceğini düşünürken, öğretmenler ($\bar{x}=3.64$) çok düzeyinde değerlendirmenin olumsuz olarak etkilendiğini düşünmektedir.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M12. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığını düşünüyorum [$t(304)=7.072, p<0.05$]” görüşüdür. Bu madde de yöneticiler performans değerlemesi yaptıkları öğretmeni yeter düzeyde tanımadığı görüşüne ($\bar{x}=2.39$) orta düzeyde katılırken, öğretmenler performans değerlemesini yapan okul müdürü tarafından yeter düzeyde tanınmadığı görüşüne ($\bar{x}=3.41, SS=1.055$) çok düzeyinde katılmaktadır.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M13. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, performans değerlendirmesi alanında yeterli olduğunu düşünüyorum [$t(304)=3.552, p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede yöneticiler performans değerlemesi alanında kendilerini ($\bar{x}=3.18$) çok düzeyde yeterli görürken, öğretmenler performans değerlemesini yapan okul müdürlerini bu alanda ($\bar{x}=2.70$) daha düşük bir düzeyde yeterli görmektedir.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M14. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, Eğitim yönetimi alanında yeterli olduğunu düşünüyorum [$t(304)=3.352, p<0.05$]”, görüşüdür. Bu maddede yöneticiler eğitim yönetimi alanında kendilerini ($\bar{x}=3.20$) oranında yeterli görürken, öğretmenler performans değerlemesini yapan okul müdürünü eğitim yönetimi alanında ($\bar{x}=2.72$) daha düşük bir oranda yeterli görmektedir.

Diğer maddeler incelendiğinde t-testi sonuçlarına göre görev türü değişkenine bağlı anlamlı bir fark görülmemektedir.

4.5. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen Performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin okul türü bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)

No	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	Sd	t	P
M1.	İlkokul	119	3.32	1.040	304	.937	.349
	Ortaokul	187	3.10	1.032			
M2.	İlkokul	119	3.53	.981	304	3.517	.001
	Ortaokul	187	3.12	1.009			
M3.	İlkokul	119	3.29	1.068	304	2.884	.004
	Ortaokul	187	2.95	.960			
M4.	İlkokul	119	3.25	.993	304	2.921	.004
	Ortaokul	187	2.92	.955			
M5.	İlkokul	119	2.87	1.033	304	4.706	.000
	Ortaokul	187	2.31	.989			
M6.	İlkokul	119	3.13	1.070	304	3.784	.000
	Ortaokul	187	2.66	1.026			
M7.	İlkokul	119	2.91	1.017	304	-279	.780
	Ortaokul	187	2.94	1.033			
M8.	İlkokul	119	2.97	1.012	304	2.100	.037
	Ortaokul	187	2.74	.928			
M9.	İlkokul	119	3.22	1.136	304	-1.731	.084
	Ortaokul	187	3.45	1.137			
M10.	İlkokul	119	3.62	1.097	304	-.029	.977
	Ortaokul	187	3.63	1.116			
M11.	İlkokul	119	3.38	1.135	304	-.699	.985
	Ortaokul	187	3.47	1.123			
M12.	İlkokul	119	3.18	1.147	304	-.164	.870
	Ortaokul	187	3.20	1.092			
M13.	İlkokul	119	3.08	.996	304	4.040	.000
	Ortaokul	187	2.62	.967			
M14.	İlkokul	119	3.04	1.069	304	2.990	.003
	Ortaokul	187	2.68	1.013			

Tablo 5'in devamı

M15.	İlkokul	119	2.50	1.156	304	3.162	.002
	Ortaokul	187	2.10	1.006			

Tablo 5'de görüldüğü üzere, “M2. Okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme ölçütleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum [$t(304)=3.517$, $p<0.05$]”, görüşünde görev türü bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir. İlkokulda çalışan öğretmenler okul yöneticilerinin performans değerlendirme ölçütleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunu ($\bar{x}=3.53$) çok düzeyinde, ortaokulda çalışan öğretmenler ($\bar{x}=3.12$) orta düzeyde katılmaktadır. İlkokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M3. Performans değerlendirme ölçütlerinin açık ve anlaşılır olduğumu düşünüyorum [$t(304)=2.884$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler ölçütlerin açık ve anlaşılır olduğuna ($\bar{x}=3.29$) ortaokulda çalışan eğitimcilere daha yüksek ($\bar{x}=2.95$) bir oranda değerlendirmektedir.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M4. Performans değerlendirme ölçütlerinin yeterli sayıda olduğumu düşünüyorum [$t(304)=2.921$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler ölçütlerin yeterli sayıda olduğuna ($\bar{x}=3.25$) ortaokulda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=2.92$) daha yüksek bir oranda katılmaktadır.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M5. Performans değerlendirme ölçütlerinin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olduğumu düşünüyorum [$t(304)=4.706$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler ölçütlerin objektif olarak ölçülebilir olduğuna ($\bar{x}=2.87$) ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir ($\bar{x}=2.31$) oranda katılmaktadır.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M6. Performans değerlendirme ölçütlerinin tüm branşlar için geçerli olduğumu düşünüyorum [$t(304)=3.784$, $p<0.05$]” görüşüdür. İlkokulda çalışan öğretmenler ölçütlerin tüm branşlar için geçerli olduğuna ($\bar{x}=3.13$) ortaokulda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=2.66$) daha yüksek bir oranda katılmaktadır.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M8. Performans değerlendirme ölçütlerinin daha çok mesleki yeterliliği ölçmeye yönelik olduğunu düşünüyorum [$t(304)=2.100$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler ölçütlerin mesleki yeterliliği ölçmeye yönelik olduğuna ($\bar{x}=2.97$) ortaokulda çalışan öğretmenlerden ($\bar{x}=2.74$) daha fazla katılmaktadır.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M13. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, performans değerlendirmesi alanında yeterli olduğunu düşünüyorum [$t(304)=4.040$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler okul yöneticilerinin performans değerlendirmesi alanında yeterli bulma oranı ($\bar{x}=3.08$) iken, ortaokulda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=2.62$) daha fazladır.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M14. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, eğitim yönetimi alanında yeterli olduğunu düşünüyorum [$t(304)=2.990$, $p<0.05$]” görüşüdür. İlkokulda çalışan öğretmenler okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında ($\bar{x}=3.04$) ortaokulda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=2.68$) daha fazla yeterli görmektedir.

Aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M15. Performans değerlendirme uygulamasının öğretmenlerin performansını artırdığını düşünüyorum [$t(304)=3.162$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler uygulamanın öğretmen performansını artırdığı görüşüne ($\bar{x}=2.50$) katılmakta iken, ortaokulda çalışan öğretmenlerde bu oran ($\bar{x}=2.10$) daha düşüktür. Diğer maddelerde t-testi verilerine göre okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

4.6. Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Kıdem Yılı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiksel değerleri Tablo 6 ‘da sunulmuştur.

Tablo 6: Katılımcıların 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları (n=306)

No	Kıdem Yılı	n	\bar{X}	SS	Sd	F	p
M1.	00-04 yıl	34	3.12	.913	5	1.060	.383
	05-09 yıl	62	3.00	1.040			
	10-14 yıl	51	3.31	1.086	300		
	15-19 yıl	65	3.03	.951			
	20-24 yıl	41	3.37	.888	305		
	25- --- yıl	53	3.11	1.235			
	Toplam	306	3.14	1.035			
M2.	00-04 yıl	34	3.00	.985	5	1.209	.305
	05-09 yıl	62	3.13	1.079			
	10-14 yıl	51	3.31	1.068	300		
	15-19 yıl	65	3.35	.926			
	20-24 yıl	41	3.34	.825	305		
	25- --- yıl	53	3.45	1.136			
	Toplam	306	3.28	1.017			
M3.	00-04 yıl	34	3.15	.958	5	.779	.565
	05-09 yıl	62	3.10	.936			
	10-14 yıl	51	3.24	.971	300		
	15-19 yıl	65	3.05	.959			
	20-24 yıl	41	3.15	.963	305		
	25- --- yıl	53	2.87	1.272			
	Toplam	306	3.08	1.016			
M4.	00-04 yıl	34	2.88	.946	5	.523	.759
	05-09 yıl	62	3.11	.994			
	10-14 yıl	51	3.18	.953	300		
	15-19 yıl	65	3.08	.907			
	20-24 yıl	41	2.98	.880	305		
	25- --- yıl	53	2.98	1.185			
	Toplam	306	3.05	.982			
M5.	00-04 yıl	34	2.24	.955	5	1.413	.219
	05-09 yıl	62	2.61	1.077			
	10-14 yıl	51	2.37	1.019	300		
	15-19 yıl	65	2.57	.829			
	20-24 yıl	41	2.46	1.098	305		
	25- --- yıl	53	2.75	1.223			
	Toplam	306	2.53	1.041			
M6.	00-04 yıl	34	2.82	1.086	5	1.890	.096
	05-09 yıl	62	2.74	1.130			
	10-14 yıl	51	2.57	1.082	300		
	15-19 yıl	65	2.88	.927			
	20-24 yıl	41	3.22	.909	305		
	25- --- yıl	53	2.91	1.181			
	Toplam	306	2.84	1.066			

Tablo 6'nin devamı

M7.	00-04 yıl	34	3.09	1.055	5	.640	.670	
	05-09 yıl	62	2.84	.944				
	10-14 yıl	51	3.08	1.055				
	15-19 yıl	65	2.85	.905				300
	20-24 yıl	41	2.98	1.037				
	25- --- yıl	53	2.85	1.199				305
	Toplam	306	2.93	1.025				
M8.	00-04 yıl	34	2.68	1.036	5	.972	.435	
	05-09 yıl	62	2.89	.851				
	10-14 yıl	51	2.88	.973				
	15-19 yıl	65	2.89	.937				300
	20-24 yıl	41	2.98	1.084				
	25- --- yıl	53	2.62	.985				305
	Toplam	306	2.83	.967				
M9.	00-04 yıl	34	3.59	1.158	5	3.665	.003	
	05-09 yıl	62	3.58	1.139				
	10-14 yıl	51	3.63	.979				
	15-19 yıl	65	3.14	1.144				300
	20-24 yıl	41	3.44	1.050				
	25- --- yıl	53	2.91	1.197				305
	Toplam	306	3.36	1.140				
M10.	00-04 yıl	34	3.97	.969	5	1.939	.088	
	05-09 yıl	62	3.79	1.133				
	10-14 yıl	51	3.73	1.078				
	15-19 yıl	65	3.51	1.048				300
	20-24 yıl	41	3.49	1.003				
	25- --- yıl	53	3.36	1.272				305
	Toplam	306	3.62	1.107				
M11.	00-04 yıl	34	3.85	1.019	5	2.558	.028	
	05-09 yıl	62	3.47	1.224				
	10-14 yıl	51	3.69	.969				
	15-19 yıl	65	3.34	1.079				300
	20-24 yıl	41	3.27	1.001				
	25- --- yıl	53	3.13	1.272				305
	Toplam	306	3.43	1.127				
M12.	00-04 yıl	34	3.32	1.121	5	2.765	.018	
	05-09 yıl	62	3.45	1.066				
	10-14 yıl	51	3.35	1.128				
	15-19 yıl	65	3.14	1.014				300
	20-24 yıl	41	3.12	1.122				
	25- --- yıl	53	2.75	1.159				305
	Toplam	306	3.19	1.112				
M13.	00-04 yıl	34	2.59	.892	5	1.582	.165	
	05-09 yıl	62	2.68	.937				
	10-14 yıl	51	2.63	1.038				
	15-19 yıl	65	2.95	.991				300
	20-24 yıl	41	2.88	1.053				
	25- --- yıl	53	3.00	1.056				305
	Toplam	306	2.80	1.003				

Tablo 6'nın devamı

M14.	00-04 yıl	34	2.53	.929	5	1.557	.172	
	05-09 yıl	62	2.82	.967				
	10-14 yıl	51	2.61	1.041				
	15-19 yıl	65	3.02	1.053				300
	20-24 yıl	41	2.95	.973				
	25- --- yıl	53	2.87	1.225				305
	Toplam	306	2.82	1.048				
M15.	00-04 yıl	34	1.91	.996	5	1.294	.266	
	05-09 yıl	62	2.39	1.178				
	10-14 yıl	51	2.16	1.027				
	15-19 yıl	65	2.38	.963				300
	20-24 yıl	41	2.37	1.113				
	25- --- yıl	53	2.17	1.172				305
	Toplam	306	2.25	1.084				

Tablo 6'da görüldüğü üzere “M9. performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin branş farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum [$F(5-300)=1.060$, $p<0.05$]”, “M11. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin sendikal farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum [$F(5-300)=3.665$, $p<0.05$]”, “M12. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığını düşünüyorum [$F(5-300)=2.765$, $p<0.05$]”, görüşlerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Anlamlı bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla TUKEY HSD testi yapılmış elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Katılımcıların 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin Kıdem Yılı değişkenine göre TUKEY HSD testi sonuçları (n=306)

No	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama Fark	Standart Hata	p
M9.	00-04 yıl	05-09 yıl	.008	.238	1.000
		10-14 yıl	-.039	.247	1.000
		15-19 yıl	.450	.236	.402
		20-24 yıl	.149	.259	.993
		25- --- yıl	.683	.245	.063
	05-09 yıl	00-04 yıl	-.008	.238	1.000
		10-14 yıl	-.047	.211	1.000
		15-19 yıl	.442	.198	.226
		20-24 yıl	.142	.225	.989
		25- --- yıl	.675	.209	.017

Tablo 7'nin devamı

M9.	10-14 yıl	00-04 yıl	.039	.247	1.000
		05-09 yıl	.047	.211	1.000
		15-19 yıl	.489	.209	.181
		20-24 yıl	.188	.234	.966
		25- --- yıl	.722	.219	.014
	15-19 yıl	00-04 yıl	-.450	.236	.402
		05-09 yıl	-.442	.198	.226
		10-14 yıl	-.489	.209	.181
		20-24 yıl	-.301	.223	.756
		25- --- yıl	.233	.207	.870
	20-24 yıl	00-04 yıl	-.149	.259	.993
		05-09 yıl	-.142	.225	.989
		10-14 yıl	-.188	.234	.966
		15-19 yıl	.301	.223	.756
		25- --- yıl	.533	.232	.198
	25- --- yıl	00-04 yıl	-.683	.245	.063
		05-09 yıl	-.675	.209	.017
		10-14 yıl	-.722	.219	.014
		15-19 yıl	-.233	.207	.870
		20-24 yıl	-.533	.232	.198
00-04 yıl	05-09 yıl	.385	.237	.584	
	10-14 yıl	.167	.246	.984	
	15-19 yıl	.514	.235	.248	
	20-24 yıl	.585	.258	.212	
	25- --- yıl	.721	.244	.040	
05-09 yıl	00-04 yıl	-.385	.237	.584	
	10-14 yıl	-.219	.210	.904	
	15-19 yıl	.129	.198	.987	
	20-24 yıl	.199	.224	.949	
	25- --- yıl	.336	.208	.591	
10-14 yıl	00-04 yıl	-.167	.246	.984	
	05-09 yıl	.219	.210	.904	
	15-19 yıl	.348	.208	.552	
	20-24 yıl	.418	.233	.473	
	25- --- yıl	.554	.218	.116	
15-19 yıl	00-04 yıl	-.514	.235	.248	
	05-09 yıl	-.129	.198	.987	
	10-14 yıl	-.348	.208	.552	
	20-24 yıl	.070	.222	1.000	
	25- --- yıl	.206	.206	.917	
20-24 yıl	00-04 yıl	-.585	.258	.212	
	05-09 yıl	-.199	.224	.949	
	10-14 yıl	-.418	.233	.473	
	15-19 yıl	-.070	.222	1.000	
	25- --- yıl	.136	.231	.992	
25- --- yıl	00-04 yıl	-.721	.244	.040	
	05-09 yıl	-.336	.208	.591	
	10-14 yıl	-.554	.218	.116	
	15-19 yıl	-.206	.206	.917	
	20-24 yıl	-.136	.231	.992	

Tablo 7'nin Devamı.

M12.	00-04 yıl	10-14 yıl	-.029	.243	1.000
		15-19 yıl	.185	.232	.968
		20-24 yıl	.202	.254	.969
		25- --- yıl	.569	.241	.173
	05-09 yıl	00-04 yıl	.128	.234	.994
		10-14 yıl	.099	.207	.997
		15-19 yıl	.313	.195	.593
		20-24 yıl	.330	.221	.668
		25- --- yıl	.697	.205	.010
	10-14 yıl	00-04 yıl	.029	.243	1.000
		05-09 yıl	-.099	.207	.997
		15-19 yıl	.214	.205	.902
		20-24 yıl	.231	.230	.916
		25- --- yıl	.598	.215	.063
	15-19 yıl	00-04 yıl	-.185	.232	.968
		05-09 yıl	-.313	.195	.593
		10-14 yıl	-.214	.205	.902
		20-24 yıl	.017	.219	1.000
		25- --- yıl	.384	.203	.409
	20-24 yıl	00-04 yıl	-.202	.254	.969
05-09 yıl		-.330	.221	.668	
10-14 yıl		-.231	.230	.916	
15-19 yıl		-.017	.219	1.000	
25- --- yıl		.367	.228	.592	
25- --- yıl	00-04 yıl	-.569	.241	.173	
	05-09 yıl	-.697	.205	.010	
	10-14 yıl	-.598	.215	.063	
	15-19 yıl	-.384	.203	.409	
	20-24 yıl	-.367	.228	.592	

Tablo 7’de görüldüğü üzere kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren madde, “M9. performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin branş farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum [$F(5-300)=1.060$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede mesleki kıdemi 25 yıl ve üzeri olan tecrübeli öğretmenler branş farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediği görüşüne ($\bar{x}=2.91$) orta düzeyinde katılırken, kıdemi 5-9 yıl olan genç öğretmenler ($\bar{x}=3.58$) ve kıdemi 10-14 yıl olan genç öğretmenler ilgili maddeye ($\bar{x}=3.63$) çok düzeyinde katılmaktadır.

Kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olan bir diğer madde, “M11. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin sendikal farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum

[$F(5\text{var}00)=3.665, p<0.05$]], görüşüdür. Bu maddede mesleki kıdemi 25 yıl üzeri olan öğretmenler sendikal farklılıkların değerlendirmeyi olumsuz etkileyeceğine ($\bar{x}=3.13$) orta düzeyde katılırken, kıdemi 0-4 yıl olan genç öğretmenler ($\bar{x}=3.85$) değerlendirmenin olumsuz olarak etkileneceğine çok düzeyinde katılmaktadır.

Kıdem değişkenine göre aralarında anlamlı farklılık olan bir diğer madde ise, “M12. Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığını düşünüyorum [$F(5-300)=2.765, p<0.05$]]” görüşüdür. Bu maddede mesleki kıdemi 25 yıl üzeri olan tecrübeli öğretmenler ($\bar{x}=2.75$) okul müdürlerinin öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığı görüşüne orta düzeyde katılırken, kıdemi 5-9 yıl olan genç öğretmenler ($\bar{x}=3.45$) okul müdürlerinin öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığına çok düzeyde düşünmektedir.

4.7. Katılımcıların Öğretmen Performans Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen performans değerlendirme sisteminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin ankete verilen yanıtlar çoktan aza doğru sıralanarak betimsel istatistik değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler (n=306)

No	Maddeler	Görevi	\bar{X}	SS	Katılma Düzeyi
M15.	Değerlendirme yapılırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır.	Öğretmen	4.09	.968	Çok
		Yönetici	3.98	.794	Çok
M12.	Değerlendirme yapılırken branş farklılıkları dikkate alınmalıdır.	Öğretmen	3.84	1.068	Çok
		Yönetici	3.77	.941	Çok
M14.	Değerlendirme yapılırken kurum tipleri dikkate alınmalıdır.	Öğretmen	3.74	1.048	Çok
		Yönetici	3.67	.829	Çok
M11.	Değerlendirme yapılırken öğrenci ve öğretmen sayısı dikkate alınmalıdır.	Öğretmen	3.66	1.063	Çok
		Yönetici	3.52	.827	Çok

Tablo 8'in Devamı

M7.	Değerlendirmeye öz değerlendirme de katılmalıdır.	Öğretmen	3.53	1.109	Çok
		Yönetici	3.68	1.040	Çok
M10.	Değerlendirmeye alanında uzman olan kişiler de dahil edilmelidir.	Öğretmen	3.26	1.274	Orta
		Yönetici	3.39	1.188	Çok
M1.	Değerlendirme sonunda başarılı performansın maddi karşılığı olmalıdır.	Öğretmen	3.21	1.312	Orta
		Yönetici	3.42	1.253	Çok
M2.	Değerlendirme sonunda başarısız performans uyarılmalıdır.	Öğretmen	3.14	1.281	Orta
		Yönetici	3.77	.941	Çok
M3.	Değerlendirme sonunda yeterli görülmeyen öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.	Öğretmen	3.10	1.203	Orta
		Yönetici	3.65	1.088	Çok
M6.	Değerlendirmeye zümre öğretmenlerinin de katılımı sağlanmalıdır.	Öğretmen	2.88	1.295	Orta
		Yönetici	3.06	1.122	Orta
M13.	Değerlendirme yapılırken merkezi sınav başarısı dikkate alınmalıdır.	Öğretmen	2.80	1.204	Orta
		Yönetici	2.86	1.188	Orta
M9.	Değerlendirmeye müdür yardımcılarının da katılımı sağlanmalıdır.	Öğretmen	2.56	1.191	Az
		Yönetici	3.32	1.205	Orta
M4.	Değerlendirmeye öğrencilerin de katılımı sağlanmalıdır.	Öğretmen	2.16	1.162	Az
		Yönetici	2.44	1.217	Az
M8.	Değerlendirmeye müfettişlerin de katılımı sağlanmalıdır.	Öğretmen	2.12	1.074	Az
		Yönetici	2.35	1.234	Az
M5.	Değerlendirmeye velilerin de katılımı sağlanmalıdır.	Öğretmen	2.02	1.115	Az
		Yönetici	2.33	1.232	Az

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğretmenler performans değerlendirmesi yapılırken sırasıyla “M15. Değerlendirme yapılırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır ($\bar{x}=4.09$), “M12. Değerlendirme yapılırken branş farklılıkları dikkate alınmalıdır” ($\bar{x}=3.84$), “M14. Değerlendirme yapılırken kurum tipleri dikkate alınmalıdır ($\bar{x}=3.74$), “M11. Değerlendirme yapılırken öğrenci ve öğretmen sayısı dikkate alınmalıdır ($\bar{x}=3.66$) ve “M7. Değerlendirmeye öz değerlendirme de katılmalıdır ($\bar{x}=3.53$) maddelerine çok düzeyinde destek vermişlerdir.

Öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde “az” düzeyinde katıldığı maddeler ise sırasıyla “M5. Değerlendirmeye velilerin de katılımı sağlanmalıdır ($\bar{x}=2.02$), “M8. Değerlendirmeye müfettişlerin de katılımı sağlanmalıdır ($\bar{x}=2.12$), “M4. Değerlendirmeye öğrencilerin de katılımı sağlanmalıdır ($\bar{x}=2,16$) ve “M9. Değerlendirmeye müdür yardımcılarının da katılımı sağlanmalıdır” ($\bar{x}=2.56$) görüşleridir.

Öğretmenler diğer maddelere orta düzeyde destek vermişlerdir.

Yöneticiler, öğretmen performans değerlendirmesinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin maddelerde sırasıyla “M15. Değerlendirme yapılırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır ($\bar{x}=3.98$), “M2. Değerlendirme sonunda başarısız performans uyarılmalıdır” ($\bar{x}=3.77$), “M7. Değerlendirmeye öz değerlendirme de katılmalıdır ($\bar{x}=3.68$), “M14. Değerlendirme yapılırken kurum tipleri dikkate alınmalıdır ($\bar{x}=3.67$), “M3. Değerlendirme sonunda yeterli görülmeyen öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır ($\bar{x}=3.65$), “M11. Değerlendirme yapılırken öğrenci ve öğretmen sayısı dikkate alınmalıdır ($\bar{x}=3.57$), “M1. Değerlendirme sonunda başarılı performansın maddi karşılığı olmalıdır ($\bar{x}=3.42$) ve “M12. Değerlendirme yapılırken branş farklılıkları dikkate alınmalıdır ($\bar{x}=3.42$) maddelerine çok düzeyinde destek vermişlerdir.

Yöneticilerin öğretmen performans değerlendirmesinin nasıl olması gerektiği hususlarında “az” düzeyinde katıldığı maddeler sırasıyla “M5. Değerlendirmeye velilerin de katılımı sağlanmalıdır ($\bar{x}=2.33$), “M8. Değerlendirmeye müfettişlerin de katılımı sağlanmalıdır ($\bar{x}=2.35$) ve “M4. Değerlendirmeye öğrencilerin de katılımı sağlanmalıdır ($\bar{x}=2,44$) şeklinde tespit edilmiştir.

Yöneticiler diğer maddelere orta düzeyde destek vermişlerdir.

4.8. Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla elde edilen t-testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)

No	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	T	p																																																																																																																																																																				
M1.	Erkek	157	3.46	1.303	304	2.936	.004																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	3.03	1.265				M2.	Erkek	157	3.22	1.249	304	-.745	.457	Kadın	149	3.33	1.238	M3.	Erkek	157	3.13	1.234	304	-1.374	.171	Kadın	149	3.32	1.157	M4.	Erkek	157	2.19	1.231	304	-.474	.636	Kadın	149	2.26	1.122	M5.	Erkek	157	2.06	1.147	304	-.384	.701	Kadın	149	2.11	1.148	M6.	Erkek	157	3.01	1.296	304	1.301	.194	Kadın	149	2.83	1.218	M7.	Erkek	157	3.61	1.169	304	.810	.419	Kadın	149	3.51	1.011	M8.	Erkek	157	2.11	1.138	304	-.892	.373	Kadın	149	2.23	1.085	M9.	Erkek	157	2.62	1.284	304	-1.573	.117	Kadın	149	2.84	1.169	M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516	Kadın	149	3.34	1.245	M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693
M2.	Erkek	157	3.22	1.249	304	-.745	.457																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	3.33	1.238				M3.	Erkek	157	3.13	1.234	304	-1.374	.171	Kadın	149	3.32	1.157	M4.	Erkek	157	2.19	1.231	304	-.474	.636	Kadın	149	2.26	1.122	M5.	Erkek	157	2.06	1.147	304	-.384	.701	Kadın	149	2.11	1.148	M6.	Erkek	157	3.01	1.296	304	1.301	.194	Kadın	149	2.83	1.218	M7.	Erkek	157	3.61	1.169	304	.810	.419	Kadın	149	3.51	1.011	M8.	Erkek	157	2.11	1.138	304	-.892	.373	Kadın	149	2.23	1.085	M9.	Erkek	157	2.62	1.284	304	-1.573	.117	Kadın	149	2.84	1.169	M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516	Kadın	149	3.34	1.245	M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932								
M3.	Erkek	157	3.13	1.234	304	-1.374	.171																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	3.32	1.157				M4.	Erkek	157	2.19	1.231	304	-.474	.636	Kadın	149	2.26	1.122	M5.	Erkek	157	2.06	1.147	304	-.384	.701	Kadın	149	2.11	1.148	M6.	Erkek	157	3.01	1.296	304	1.301	.194	Kadın	149	2.83	1.218	M7.	Erkek	157	3.61	1.169	304	.810	.419	Kadın	149	3.51	1.011	M8.	Erkek	157	2.11	1.138	304	-.892	.373	Kadın	149	2.23	1.085	M9.	Erkek	157	2.62	1.284	304	-1.573	.117	Kadın	149	2.84	1.169	M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516	Kadın	149	3.34	1.245	M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																				
M4.	Erkek	157	2.19	1.231	304	-.474	.636																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	2.26	1.122				M5.	Erkek	157	2.06	1.147	304	-.384	.701	Kadın	149	2.11	1.148	M6.	Erkek	157	3.01	1.296	304	1.301	.194	Kadın	149	2.83	1.218	M7.	Erkek	157	3.61	1.169	304	.810	.419	Kadın	149	3.51	1.011	M8.	Erkek	157	2.11	1.138	304	-.892	.373	Kadın	149	2.23	1.085	M9.	Erkek	157	2.62	1.284	304	-1.573	.117	Kadın	149	2.84	1.169	M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516	Kadın	149	3.34	1.245	M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																
M5.	Erkek	157	2.06	1.147	304	-.384	.701																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	2.11	1.148				M6.	Erkek	157	3.01	1.296	304	1.301	.194	Kadın	149	2.83	1.218	M7.	Erkek	157	3.61	1.169	304	.810	.419	Kadın	149	3.51	1.011	M8.	Erkek	157	2.11	1.138	304	-.892	.373	Kadın	149	2.23	1.085	M9.	Erkek	157	2.62	1.284	304	-1.573	.117	Kadın	149	2.84	1.169	M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516	Kadın	149	3.34	1.245	M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																												
M6.	Erkek	157	3.01	1.296	304	1.301	.194																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	2.83	1.218				M7.	Erkek	157	3.61	1.169	304	.810	.419	Kadın	149	3.51	1.011	M8.	Erkek	157	2.11	1.138	304	-.892	.373	Kadın	149	2.23	1.085	M9.	Erkek	157	2.62	1.284	304	-1.573	.117	Kadın	149	2.84	1.169	M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516	Kadın	149	3.34	1.245	M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																																								
M7.	Erkek	157	3.61	1.169	304	.810	.419																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	3.51	1.011				M8.	Erkek	157	2.11	1.138	304	-.892	.373	Kadın	149	2.23	1.085	M9.	Erkek	157	2.62	1.284	304	-1.573	.117	Kadın	149	2.84	1.169	M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516	Kadın	149	3.34	1.245	M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																																																				
M8.	Erkek	157	2.11	1.138	304	-.892	.373																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	2.23	1.085				M9.	Erkek	157	2.62	1.284	304	-1.573	.117	Kadın	149	2.84	1.169	M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516	Kadın	149	3.34	1.245	M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																																																																
M9.	Erkek	157	2.62	1.284	304	-1.573	.117																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	2.84	1.169				M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516	Kadın	149	3.34	1.245	M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																																																																												
M10.	Erkek	157	3.24	1.268	304	-.651	.516																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	3.34	1.245				M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466	Kadın	149	3.58	1.079	M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																																																																																								
M11.	Erkek	157	3.67	.957	304	.729	.466																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	3.58	1.079				M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792	Kadın	149	3.77	1.068	M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																																																																																																				
M12.	Erkek	157	3.73	1.088	304	-.264	.792																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	3.77	1.068				M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158	Kadın	149	2.91	1.133	M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																																																																																																																
M13.	Erkek	157	2.72	1.255	304	-1.414	.158																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	2.91	1.133				M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274	Kadın	149	3.66	1.045	M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																																																																																																																												
M14.	Erkek	157	3.78	.963	304	1.095	.274																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	3.66	1.045				M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693	Kadın	149	4.05	.932																																																																																																																																																								
M15.	Erkek	157	4.09	.936	304	.395	.693																																																																																																																																																																				
	Kadın	149	4.05	.932																																																																																																																																																																							

Tablo 9'daki bulgulara göre, "M1. Değerlendirme sonunda başarılı performansın maddi karşılığı olmalıdır [$t(304)=2.936$, $p<0.05$]", görüşü cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu maddede kadın öğretmenler ($\bar{x}=3.03$) başarılı performansın maddi karşılığı olması gerektiğini orta düzeyde düşünürken, erkek öğretmenler ($\bar{x}=3.46$) çok düzeyinde başarılı performansın maddi karşılığı olması gerektiğini düşünmektedir.

Performans değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerin t-testi ile cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde diğer maddelerde anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.9. Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşler Görev Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin görev türü bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla elde edilen t-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Görev Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)

No	Görevi	n	\bar{X}	SS	Sd	T	p
M1.	Yönetici	66	3.42	1.253	304	1.195	.233
	Öğretmen	240	3.21	1.312			
M2.	Yönetici	66	3.77	.941	304	4.462	.000
	Öğretmen	240	3.14	1.281			
M3.	Yönetici	66	3.65	1.088	304	3.366	.001
	Öğretmen	240	3.10	1.203			
M4.	Yönetici	66	2.44	1.217	304	1.697	.091
	Öğretmen	240	2.16	1.162			
M5.	Yönetici	66	2.33	1.232	304	1.971	.050
	Öğretmen	240	2.02	1.115			
M6.	Yönetici	66	3.06	1.122	304	1.012	.274
	Öğretmen	240	2.88	1.295			
M7.	Yönetici	66	3.68	1.040	304	1.004	.316
	Öğretmen	240	3.53	1.109			
M8.	Yönetici	66	2.35	1.234	304	1.476	.141
	Öğretmen	240	2.12	1.074			
M9.	Yönetici	66	3.32	1.205	304	4.554	.000
	Öğretmen	240	2.56	1.191			

Tablo 10'un devamı

M10.	Yönetici	66	3.39	1.188	304	.777	.438
	Öğretmen	240	3.26	1.274			
M11.	Yönetici	66	3.52	.827	304	-1.013	.312
	Öğretmen	240	3.66	1.063			
M12.	Yönetici	66	3.42	1.053	304	-2.792	.006
	Öğretmen	240	3.84	1.068			
M13.	Yönetici	66	2.86	1.188	304	.381	.703
	Öğretmen	240	2.80	1.204			
M14.	Yönetici	66	3.67	.829	304	-.507	.613
	Öğretmen	240	3.74	1.048			
M15.	Yönetici	66	3.98	.794	304	-.823	.411
	Öğretmen	240	4.09	.968			

Tablo 10'daki verilere göre, “M2. Değerlendirme sonunda başarısız performans uyarılmalıdır [$t(304)=4.462, p<0.05$]”, görüşü görev değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu maddede yöneticiler ($\bar{x}=3.77$) çok düzeyde başarısız performansın uyarılması gerektiğini düşünürken, öğretmenler ($\bar{x}=3.14$) orta düzeyde başarısız performansın uyarılması gerektiğini düşünmektedir.

Görev türü değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık gösteren diğer madde “M3. Değerlendirme sonunda yeterli görülmeyen öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır [$t(304)=3.366, p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede yöneticiler ($\bar{x}=3.65$) çok düzeyinde başarısız performansın hizmet içi eğitime alınması gerektiğini düşünürken, öğretmenler ($\bar{x}=3.10$) orta düzeyde başarısız performansın hizmet içi eğitimlere alınması gerektiğini düşünmektedir.

Görev türü değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık gösteren diğer madde “M9. Değerlendirmeye müdür yardımcılarının da katılımı sağlanmalıdır [$t(304)=4.554, p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede yöneticiler ($\bar{x}=3.32$) çok düzeyinde müdür yardımcılarının da değerlendirmeye katılımını desteklerken, öğretmenler ($\bar{x}=2.56$) orta düzeyde müdür yardımcısının da değerlendiriciler arasına katılması gerektiğini düşünmektedir. Diğer anket maddelerinde t-testi görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

4.10. Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin okul türü bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla elde edilen t-testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları (n=306)

No	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
M1.	İlkokul	119	3.26	1.298	304	.060	.952
	Ortaokul	187	3.25	1.306			
M2.	İlkokul	119	3.47	1.126	304	2.287	.023
	Ortaokul	187	3.15	1.299			
M3.	İlkokul	119	3.39	1.122	304	2.060	.040
	Ortaokul	187	3.11	1.235			
M4.	İlkokul	119	2.48	1.241	304	3.009	.003
	Ortaokul	187	2.06	1.108			
M5.	İlkokul	119	2.42	1.204	304	4.030	.000
	Ortaokul	187	1.88	1.058			
M6.	İlkokul	119	3.01	1.279	304	.962	.337
	Ortaokul	187	2.87	1.248			
M7.	İlkokul	119	3.46	1.095	304	-1.275	.203
	Ortaokul	187	3.63	1.092			
M8.	İlkokul	119	2.31	1.141	304	1.775	.077
	Ortaokul	187	2.08	1.087			
M9.	İlkokul	119	2.95	1.213	304	2.561	.011
	Ortaokul	187	2.58	1.226			
M10.	İlkokul	119	3.36	1.267	304	.819	.313
	Ortaokul	187	3.24	1.249			
M11.	İlkokul	119	3.66	.968	304	.499	.618
	Ortaokul	187	3.60	1.049			
M12.	İlkokul	119	3.74	1.085	304	-.115	.909
	Ortaokul	187	3.75	1.074			
M13.	İlkokul	119	3.03	1.235	304	2.583	.010
	Ortaokul	187	2.67	1.157			
M14.	İlkokul	119	3.79	.999	304	.941	.348
	Ortaokul	187	3.68	1.007			
M15.	İlkokul	119	4.17	.896	304	1.490	.137
	Ortaokul	187	4.01	.953			

Tablo 11’de görüldüğü üzere okul türü değişkenine göre farklılık gösteren madde, “M2. Değerlendirme sonunda başarısız performans uyarılmalıdır [t(304)=2.287, p<0.05]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler başarısız performansın uyarılması gerektiği görüşüne çok düzeyinde (\bar{x} =3.47) ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden (\bar{x} =3.15) daha fazla katılmaktadır.

Okul türü değişkenine göre farklılık gösteren diğer bir madde, “M3. Değerlendirme sonunda yeterli görülmeyen öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır [t(304)=2.060, p<0.05]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler başarısız performansın hizmet içi eğitime alınması görüşüne (\bar{x} =3.39) ortaokulda çalışan öğretmenlerden (\bar{x} =3.11) daha fazla katılmaktadır.

Okul türü değişkenine göre farklılık gösteren diğer bir madde, “M4. Değerlendirmeye öğrencilerin de katılımı sağlanmalıdır [t(304)=3.009, p<0.05]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler öğrencilerinde performans değerlendirme sistemine katılımına (\bar{x} =2.48) orta düzeye yakın bir destek verirken, ortaokulda çalışan öğretmenler (\bar{x} =2.06) az düzeyinde destek vermektedir.

Okul türü değişkenine göre farklılık gösteren diğer bir madde, “M5. Değerlendirmeye velilerin de katılımı sağlanmalıdır [t(304)=4.030, p<0.05]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan katılımcılar değerlendirmeye veli katılımına az düzeyde destek verdiği görülürken (\bar{x} =2.42), ortaokulda çalışan öğretmenler performans değerlendirmeye veli katılımına (\bar{x} =1.88) daha az destek vermektedir.

Okul türü değişkenine göre farklılık gösteren diğer bir madde, “M9. Değerlendirmeye müdür yardımcılarının da katılımı sağlanmalıdır [t(304)=2.561, p<0.05]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler değerlendirmeye müdür yardımcısının katılımını orta düzeyde destek verirken (\bar{x} =2.95), ortaokulda çalışan öğretmenler (\bar{x} =2.58) daha az düzeyde desteklemektedir.

Okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren son madde ise “M13. Değerlendirme yapılırken merkezi sınav başarısı dikkate alınmalıdır

[$t(304)=2.583, p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede ilkokulda çalışan öğretmenler performans değerlendirmede merkezi sınav başarısının dikkate alınmasına orta düzeyde destek verirken ($\bar{x}=3.03$), ortaokulda çalışan katılımcılar ($\bar{x}=2.67$) daha az bir düzeyde desteklemektedir. Diğer anket maddelerinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir

4.11. Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri Kıdem Yılı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin performans değerlendirme sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerin kıdem yılı değişkenine göre dağılımlarına ait ANOVA testi istatistiksel sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları (n=306)

No	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p
M1.	00-04 yıl	34	2.94	1.153	5	1.869	.100
	05-09 yıl	62	3.35	1.438			
	10-14 yıl	51	3.47	1.332	300		
	15-19 yıl	65	3.43	1.299			
	20-24 yıl	41	3.29	1.289	305		
	25- --- yıl	53	2.89	1.138			
	Toplam	306	3.25	1.301			
M2.	00-04 yıl	34	2.91	1.311	5	.936	.458
	05-09 yıl	62	3.44	1.338			
	10-14 yıl	51	3.18	1.292	300		
	15-19 yıl	65	3.28	1.111			
	20-24 yıl	41	3.39	1.159	305		
	25- --- yıl	53	3.32	1.252			
	Toplam	306	3.27	1.243			
M3.	00-04 yıl	34	3.09	1.240	5	.236	.947
	05-09 yıl	62	3.34	1.305			
	10-14 yıl	51	3.24	1.290	300		
	15-19 yıl	65	3.18	1.014			
	20-24 yıl	41	3.24	1.200	305		
	25- --- yıl	53	3.17	1.205			
	Toplam	306	3.22	1.199			

Tablo 12'nin devamı

	00-04 yıl	34	1.71	.970			
	05-09 yıl	62	2.21	1.175	5	2.062	.070
	10-14 yıl	51	2.20	1.149			
M4.	15-19 yıl	65	2.34	1.253	300		
	20-24 yıl	41	2.54	1.185			
	25- --- yıl	53	2.21	1.166	305		
	Toplam	306	2.22	1.178			
	00-04 yıl	34	1.53	.788			
	05-09 yıl	62	2.13	1.221	5	2.846	.016
	10-14 yıl	51	1.92	1.111			
M5.	15-19 yıl	65	2.17	1.219	300		
	20-24 yıl	41	2.44	1.205			
	25- --- yıl	53	2.19	1.039	305		
	Toplam	306	2.09	1.146			
	00-04 yıl	34	2.79	1.366			
	05-09 yıl	62	3.19	1.212	5	1.155	.331
	10-14 yıl	51	2.82	1.307			
M6.	15-19 yıl	65	2.72	1.281	300		
	20-24 yıl	41	3.07	1.191			
	25- --- yıl	53	2.91	1.213	305		
	Toplam	306	2.92	1.260			
	00-04 yıl	34	3.56	.960			
	05-09 yıl	62	3.84	.961	5	2.506	.030
	10-14 yıl	51	3.65	1.163			
M7.	15-19 yıl	65	3.51	1.147	300		
	20-24 yıl	41	3.66	.965			
	25- --- yıl	53	3.15	1.199	305		
	Toplam	306	3.56	1.094			
	00-04 yıl	34	2.06	1.127			
	05-09 yıl	62	2.37	1.177	5	.953	.447
	10-14 yıl	51	1.94	1.103			
M8.	15-19 yıl	65	2.22	1.097	300		
	20-24 yıl	41	2.12	1.166			
	25- --- yıl	53	2.21	1.007	305		
	Toplam	306	2.17	1.112			
	00-04 yıl	34	2.38	1.231			
	05-09 yıl	62	2.89	1.203	5	1.032	.399
	10-14 yıl	51	2.82	1.260			
M9.	15-19 yıl	65	2.58	1.198	300		
	20-24 yıl	41	2.76	1.241			
	25- --- yıl	53	2.81	1.272	305		
	Toplam	306	2.73	1.232			
	00-04 yıl	34	3.21	1.343			
	05-09 yıl	62	3.65	1.161	5	2.270	.048
	10-14 yıl	51	2.94	1.348			
M10.	15-19 yıl	65	3.38	1.085	300		
	20-24 yıl	41	3.37	1.135			
	25- --- yıl	53	3.08	1.412	305		
	Toplam	306	3.29	1.255			

Tablo 12'nin Devamı

M11.	00-04 yıl	34	3.41	1.258	5	4.467	.001	
	05-09 yıl	62	4.10	.844				
	10-14 yıl	51	3.73	1.002				
	15-19 yıl	65	3.55	.919				300
	20-24 yıl	41	3.49	.898				
	25- --- yıl	53	3.32	1.088				305
	Toplam	306	3.63	1.017				
M12.	00-04 yıl	34	3.82	1.193	5	3.621	.003	
	05-09 yıl	62	4.02	1.048				
	10-14 yıl	51	3.88	.973				
	15-19 yıl	65	3.74	.906				300
	20-24 yıl	41	3.80	1.005				
	25- --- yıl	53	3.23	1.235				305
	Toplam	306	3.75	1.077				
M13.	00-04 yıl	34	2.59	1.209	5	.895	.485	
	05-09 yıl	62	2.85	1.114				
	10-14 yıl	51	2.61	1.266				
	15-19 yıl	65	2.86	1.171				300
	20-24 yıl	41	2.85	1.174				
	25- --- yıl	53	3.02	1.278				305
	Toplam	306	2.81	1.199				
M14.	00-04 yıl	34	3.47	1.261	5	2.266	.048	
	05-09 yıl	62	3.98	.967				
	10-14 yıl	51	3.82	.994				
	15-19 yıl	65	3.78	.910				300
	20-24 yıl	41	3.66	.794				
	25- --- yıl	53	3.45	1.066				305
	Toplam	306	3.72	1.004				
M15.	00-04 yıl	34	3.94	1.099	5	.284	.922	
	05-09 yıl	62	4.10	.953				
	10-14 yıl	51	4.12	1.013				
	15-19 yıl	65	4.14	.899				300
	20-24 yıl	41	4.02	.851				
	25- --- yıl	53	4.02	.843				305
	Toplam	306	4.07	.933				

Tablo 12’de görüldüğü üzere, “M5. Değerlendirmeye velilerin de katılımı sağlanmalıdır [$F(5-300)=2.846$, $p<0.05$]”, “M7. Değerlendirmeye öz değerlendirme de katılmalıdır [$F(5-300)=2.506$, $p<0.05$]”, “M10. Değerlendirmeye alanında uzman olan kişiler de dahil edilmelidir [$F(5-300)=2.270$, $p<0.05$]”, “M11. Değerlendirme yapılırken öğrenci ve öğretmen sayısı dikkate alınmalıdır [$F(5-300)=4.467$, $p<0.05$]”, “M12. Değerlendirme yapılırken branş farklılıkları dikkate alınmalıdır [$F(5-300)=2.846$, $p<0.05$]”, görüşlerinde kıdeme göre anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. İlgili maddelerde anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında

olduğunu belirlemek amacıyla TUKEY HSD testi yapılmış elde edilen veriler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Katılımcıların Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre TUKEY HSD Sonuçları (n=306)

No	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama Fark	Standart Hata	p
M5.	00-04 yıl	05-09 yıl	-.600	.241	.131
		10-14 yıl	-.392	.250	.620
		15-19 yıl	-.640	.239	.083
		20-24 yıl	-.910	.262	.008
		25- --- yıl	-.659	.248	.087
	05-09 yıl	00-04 yıl	.600	.241	.131
		10-14 yıl	.207	.213	.927
		15-19 yıl	-.040	.200	1.000
		20-24 yıl	-.310	.227	.749
		25- --- yıl	-.060	.211	1.000
	10-14 yıl	00-04 yıl	.392	.250	.620
		05-09 yıl	-.207	.213	.927
		15-19 yıl	-.248	.211	.850
		20-24 yıl	-.517	.237	.248
		25- --- yıl	-.267	.221	.834
	15-19 yıl	00-04 yıl	.640	.239	.083
		05-09 yıl	.040	.200	1.000
		10-14 yıl	.248	.211	.850
		20-24 yıl	-.270	.225	.838
		25- --- yıl	-.019	.209	1.000
	20-24 yıl	00-04 yıl	.910	.262	.008
		05-09 yıl	.310	.227	.749
		10-14 yıl	.517	.237	.248
		15-19 yıl	.270	.225	.838
		25- --- yıl	.250	.235	.894
25- --- yıl	00-04 yıl	.659	.248	.087	
	05-09 yıl	.060	.211	1.000	
	10-14 yıl	.267	.221	.834	
	15-19 yıl	.019	.209	1.000	
	20-24 yıl	-.250	.235	.894	
M7.	00-04 yıl	05-09 yıl	-.280	.231	.830
		10-14 yıl	-.088	.239	.999
		15-19 yıl	.051	.229	1.000
		20-24 yıl	-.100	.251	.999
		25- --- yıl	.408	.238	.522
	05-09 yıl	00-04 yıl	.280	.231	.830
		10-14 yıl	.192	.204	.936
		15-19 yıl	.331	.192	.517
		20-24 yıl	.180	.218	.962
		25- --- yıl	.688	.202	.010

Tablo 13'ün Devamı

M7.	10-14 yıl	00-04 yıl	.088	.239	.999
		05-09 yıl	-.192	.204	.936
		15-19 yıl	.139	.202	.983
		20-24 yıl	-.011	.227	1.000
		25- --- yıl	.496	.212	.182
	15-19 yıl	00-04 yıl	-.051	.229	1.000
		05-09 yıl	-.331	.192	.517
		10-14 yıl	-.139	.202	.983
		20-24 yıl	-.151	.216	.982
		25- --- yıl	.357	.200	.478
	20-24 yıl	00-04 yıl	.100	.251	.999
		05-09 yıl	-.180	.218	.962
		10-14 yıl	.011	.227	1.000
		15-19 yıl	.151	.216	.982
		25- --- yıl	.508	.225	.215
	25- --- yıl	00-04 yıl	-.408	.238	.522
		05-09 yıl	-.688	.202	.010
		10-14 yıl	-.496	.212	.182
		15-19 yıl	-.357	.200	.478
		20-24 yıl	-.508	.225	.215
00-04 yıl	05-09 yıl	-.439	.265	.562	
	10-14 yıl	.265	.275	.929	
	15-19 yıl	-.179	.263	.984	
	20-24 yıl	-.160	.288	.994	
	25- --- yıl	.130	.273	.997	
05-09 yıl	00-04 yıl	.439	.265	.562	
	10-14 yıl	.704	.235	.035	
	15-19 yıl	.261	.221	.846	
	20-24 yıl	.279	.250	.874	
	25- --- yıl	.570	.232	.142	
10-14 yıl	00-04 yıl	-.265	.275	.929	
	05-09 yıl	-.704	.235	.035	
	15-19 yıl	-.443	.232	.399	
	20-24 yıl	-.425	.261	.580	
	25- --- yıl	-.134	.244	.994	
15-19 yıl	00-04 yıl	.179	.263	.984	
	05-09 yıl	-.261	.221	.846	
	10-14 yıl	.443	.232	.399	
	20-24 yıl	.019	.248	1.000	
	25- --- yıl	.309	.230	.760	
20-24 yıl	00-04 yıl	.160	.288	.994	
	05-09 yıl	-.279	.250	.874	
	10-14 yıl	.425	.261	.580	
	15-19 yıl	-.019	.248	1.000	
	25- --- yıl	.290	.258	.871	
25- --- yıl	00-04 yıl	-.130	.273	.997	
	05-09 yıl	-.570	.232	.142	
	10-14 yıl	.134	.244	.994	
	15-19 yıl	-.309	.230	.760	
	20-24 yıl	-.290	.258	.871	

Tablo 13'ün devamı

M11.	00-04 yıl	05-09 yıl	-.685	.211	.016
		10-14 yıl	-.314	.219	.707
		15-19 yıl	-.142	.209	.984
		20-24 yıl	-.076	.229	.999
		25- --- yıl	.091	.217	.998
	05-09 yıl	00-04 yıl	.685	.211	.016
		10-14 yıl	.371	.187	.353
		15-19 yıl	.543	.176	.026
		20-24 yıl	.609	.199	.029
		25- --- yıl	.776	.185	.001
	10-14 yıl	00-04 yıl	.314	.219	.707
		05-09 yıl	-.371	.187	.353
		15-19 yıl	.172	.185	.939
		20-24 yıl	.238	.208	.862
		25- --- yıl	.405	.194	.298
	15-19 yıl	00-04 yıl	.142	.209	.984
		05-09 yıl	-.543	.176	.026
		10-14 yıl	-.172	.185	.939
		20-24 yıl	.066	.197	.999
		25- --- yıl	.233	.183	.800
	20-24 yıl	00-04 yıl	.076	.229	.999
		05-09 yıl	-.609	.199	.029
		10-14 yıl	-.238	.208	.862
		15-19 yıl	-.066	.197	.999
		25- --- yıl	.167	.206	.965
25- --- yıl	00-04 yıl	-.091	.217	.998	
	05-09 yıl	-.776	.185	.001	
	10-14 yıl	-.405	.194	.298	
	15-19 yıl	-.233	.183	.800	
	20-24 yıl	-.167	.206	.965	
00-04 yıl	05-09 yıl	-.193	.225	.956	
	10-14 yıl	-.059	.233	1.000	
	15-19 yıl	.085	.223	.999	
	20-24 yıl	.019	.245	1.000	
	25- --- yıl	.597	.232	.106	
05-09 yıl	00-04 yıl	.193	.225	.956	
	10-14 yıl	.134	.199	.985	
	15-19 yıl	.278	.187	.675	
	20-24 yıl	.211	.212	.919	
	25- --- yıl	.790	.197	.001	
10-14 yıl	00-04 yıl	.059	.233	1.000	
	05-09 yıl	-.134	.199	.985	
	15-19 yıl	.144	.197	.978	
	20-24 yıl	.077	.221	.999	
	25- --- yıl	.656	.207	.021	
15-19 yıl	00-04 yıl	-.085	.223	.999	
	05-09 yıl	-.278	.187	.675	
	10-14 yıl	-.144	.197	.978	
	20-24 yıl	-.066	.210	1.000	
	25- --- yıl	.512	.195	.095	

Tablo 13'ün devamı

M12.	20-24 yıl	00-04 yıl	-.019	.245	1.000
		05-09 yıl	-.211	.212	.919
		10-14 yıl	-.077	.221	.999
		15-19 yıl	.066	.210	1.000
		25- --- yıl	.578	.219	.091
	25- --- yıl	00-04 yıl	-.597	.232	.106
		05-09 yıl	-.790	.197	.001
		10-14 yıl	-.656	.207	.021
		15-19 yıl	-.512	.195	.095
		20-24 yıl	-.578	.219	.091

Tablo 13'te görüldüğü üzere, “M5. Değerlendirmeye velilerin de katılımı sağlanmalıdır [$F(5-300)=2.846$, $p<0.05$]”, görüşünde kıdeme göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu maddede mesleki kıdemi 20-24 yıl olan tecrübeli öğretmenler ($\bar{x}=2.44$) performans değerlendirmeye velilerin de katılımını orta düzeye yakın bir destek verirken, kıdemi 0-4 yıl olan genç öğretmenler değerlendirmeye veli katılımına az düzeyde destek vermektedir ($\bar{x}=1.53$).

Kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren bir diğer madde ise, “M7. Değerlendirmeye öz değerlendirme de katılmalıdır [$F(5-300)=2.506$, $p<0.05$]” görüşüdür. Değerlendirmeye öz değerlendirmenin de katılımı maddesinde mesleki kıdemi 0-4 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($\bar{x}=3.56$). Mesleki kıdemi 0-4 yıl olan öğretmenler çok düzeyinde desteklerken, kıdem yılı 25 yıl ve üstü olan tecrübeli öğretmenler çok'a yakın düzeyde değerlendirmeye öz değerlendirmenin katılımına destek vermiştir ($\bar{x}=3.15$).

Kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren bir diğer madde ise, “M10. Değerlendirmeye alanında uzman olan kişiler de dahil edilmelidir [$F(5-300)=2.270$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede mesleki kıdemi 10-14 yıl olan öğretmenler ($\bar{x}=2.94$) değerlendirmeye alanında uzman olan kişilerin de katılımına orta düzeyde desteklerken, mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenler değerlendirmeye uzman kişilerin katılımına çok düzeyde desteklemiştir ($\bar{x}=3.65$).

Kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren bir diğer madde ise, “M11. Değerlendirme yapılırken öğrenci ve öğretmen sayısı dikkate alınmalıdır [$F(5-300)=4.467$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede mesleki kıdemi 5-9 yıl olan

öğretmenler lehine diğer gruptaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($\bar{x}=4.10$). Kıdem yılı 0-4 yıl olan öğretmenler ($\bar{x}=3.41$), kıdem yılı 15-19 yıl olan öğretmenler ($\bar{x}=3.55$), kıdem yılı 20-24 yıl olan öğretmenler ($\bar{x}=3.49$), ve kıdem yılı 25 yıl ve üstü olan öğretmenler ($\bar{x}=3.32$) değerlendirme yapılırken öğrenci ve öğretmen sayısının dikkate alınması gerektiği görüşünü çok ve çok'a yakın bir düzeyde desteklemiştir.

Kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren bir diğer madde ise, “M12. Değerlendirme yapılırken branş farklılıkları dikkate alınmalıdır [$F(5-300)=2.846$, $p<0.05$]” görüşüdür. Bu maddede kıdem yılı 5-9 yıl olan öğretmenler lehine ($\bar{x}=4.02$) değerlendirme yapılırken branş farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiği görüşünde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemi 10-14 yıl olan öğretmenler ($\bar{x}=3.88$) çok düzeyinde destek verirken, kıdem yılı 25 yıl ve üstü olan öğretmenler ($\bar{x}=3.23$) orta düzeyde branş farklılıklarının dikkate alınması gerektiği görüşünü desteklemiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUMLAR

5.1. Tartışma ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular farklı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

5.2. 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşler

Araştırma bulgularına göre, 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen performansını artırdığı görüşüne öğretmen ve yöneticiler az düzeyde katılmıştır (M.15). Öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini artırmak için yapılan uygulamanın öğretmen performansını artırmaya yönelik etkisinin sınırlı düzeyde kaldığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Performans değerlendirme sonunda karşımıza çıkan bu sonucun en önemli nedeni olarak, performansı yetersiz olanların nasıl bir işleme tabi tutulacağı ve başarılı performansın nasıl ödüllendirileceği sorularına yanıt verilmemesi olarak düşünülebilir. Öğretmen performans değerlendirme sisteminde ödül-ceza sisteminin kurulamaması uygulamanın performansa etkisini sınırlandırmıştır. Akşit (2006), araştırmasında performansı yetersiz olanların nasıl bir işleme tabi tutulacağı ya da üstün performans gösteren kişilerin ilerlemelerinin nasıl sağlanacak son derece önemlidir sonucuna ulaşır. Winkleman ve Mummert (1996), çalışanların performansını iyileştirmeyi engelleyen faktörler arasında performans değerlendirme, tanınma ve ödül sistemleri ile öncelikli amaçlar arasında bağlantı kurulması olduğu tespitini yapar. Atamtürk (2011), Performans yönetim sisteminin üzerine kurulduğu temel ilkelere biri de yüksek performansı ödüllendirmek, düşük performansı geliştirmek, örgütün hedeflerine zarar veren performansı ise ödüllerden mahrum bırakarak cezalandırmaktır der. Ödül temelli olmayan okul gelişim yaklaşımlarında, öğretmenlerin gelişime gerek duymadıkları dolayısıyla ileriden çok geriye doğru giden düşük

performans sonuçlarıyla karşılaşılmıştır. İlgili sonuçların araştırma sonucunda ulaşılan bulguları desteklediği görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme ölçütlerinin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olduğuna (M5.) öğretmenler az düzeyinde, yöneticiler ise aza yakın düzeyde katılmaktadır. Değerlendirmenin okul müdürü tarafından tek başına yapılması ve değerlendirmede nesnel ölçütlerinde dahil edilebileceği çoklu veri kaynaklarıyla kullanılmaması neticesinde elde edilen performans notlarının adil olmadığı değerlendirilebilir. Adil olmayan performans sisteminin kabul edilebilirlik düzeyi de düşmektedir. Altun ve Memişoğlu (2011), performans değerlendirmelerde nesnel ölçütlerin olması gerektiğini, değerlendirmenin adil ve tarafsız yapılmasının değerlendirilenlerin sistemi kabul etmesini sağlayacağını belirtir. Böylece örgüt iklimi performans değerlendirmeden olumsuz etkilenmeyecektir. (Palmer, 1993), Örgütlerde uygulanan performans değerlendirme sistemlerinin adil, objektif ve işe ilişkin bir değerlendirme sistemi olmasını, aksi durumların çalışanların stres düzeylerini artırarak performanslarını da olumsuz bir şekilde etkileyecektir der. Bayraktaroğlu ve Uluköy (2003), bu bağlamda değerlendirmeyi yapan kişilerin önyargılarının farkına varabilmesi ve bunların üstesinden gelip objektif bir değerlendirme yapabilmesi için eğitim sürecinden geçmesi gerektiğini belirtir. İlgili araştırma sonuçları araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre, performans değerlendirmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar şunlardır: Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin öğretmenleri yeter düzeyde tanımaması (M.12), performans değerlendirmesi yapan okul müdürü ile öğretmenler arasındaki kişisel ilişkiler (M.10), okul müdürü ile öğretmenler arasındaki sendikal farklılıklar (M.11) ve okul müdürü ile öğretmenler arasındaki branş farklılıklarıdır (M.9). Öğretmenlerin çok düzeyde katıldığı bu sorunlara yöneticiler orta düzeyde katılmıştır. Yöneticiler sadece öğretmenleri yeter düzeyde tanımadıkları görüşüne az düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin bu bağlamda performans değerlendirme sisteminde belirlediği sorunlara ilişkin kaygılarını giderici önlemler almak için performans değerlendirmesini yapan okul müdürlerine performans yönetimi alanında eğitim

verilmesi gerektiği düşünülebilir. Soydan (2012), yönetici ve öğretmenler eğitim alanında performans sisteminin hakkaniyetli bir şekilde işletilebileceğine dair olumsuz bir yargıya sahiptirler sonucuna ulaşmıştır. Akgün, Yıldız ve Çelik (2009), yaptığı araştırmasında katılımcıların %64'ünün performans değerlendirmesi yapan yöneticilerin ya da değerlendiricilerin önyargılı davrandığı kanaatini taşıdığı bulgusu da dikkate alınması gereken hususlardır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul yöneticilerini eğitim yönetimi alanında (M.14) ve performans değerlendirmesi alanlarında aza yakın düzeyde yeterli bulmaktadır (M.13). Okul yöneticileri ise kendilerini bu alanda orta düzeyde yeterli görmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimsel liderlik görevi olan okul müdürlerini eğitim yönetimi alanında yeterli görmediği söylenebilir. Aynı şekilde okul müdürlerinin de kendilerini bu alanda orta düzeyde yeterli görmesi bu alanda sorunlar olduğunun göstergesidir. Yılmaz (2009) yaptığı araştırmasında, okul müdürlerinin denetim görevini yerine getirmesindeki en önemli engel olarak, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almamış olmasını ifade eder. Türk Milli Eğitiminde “meslekte asıl olan öğretmenliktir” ilkesine göre hareket edildiği için okul yöneticiliği meslekleşmemiştir. Aksine okul yöneticiliği meslektir ve okul yöneticileri en az lisansüstü eğitim sürecinden geçirilmelidir sonucuna ulaşır. Özmen ve Batmaz (2006) yaptığı araştırmasında okul müdürlerinin uygulamalı hizmet içi yetiştirme programlarına alınması gerektiği, okul yöneticiliğinin kurumsallaşması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. İlgili araştırma sonuçları çalışma sonucunda elde ettiğimiz tespitleri desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin (M.2) ve öğretmenlerin performans değerlendirme ölçütleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğu görüşüne çok'a yakın düzeyde katılmaktadır (M.1). Yöneticiler ise değerlendirme ölçütleri hakkında kendilerinin çok düzeyinde, öğretmenlerin ise orta düzeyde bilgi sahibi olduğu görüşündedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığının performans değerlendirme ölçütleri hakkında yönetici ve öğretmenleri yeterince bilgilendirdiği sonucuna ulaşılabilir. Buyruk (2014), araştırmasında öğretmenlerin performans değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Performans değerlendirme konusunda Alay'ın (2006) ve Çavuş'un (2010)

yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin performans değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde ettiğimiz bulgular neticesinde, performans değerlendirme ölçütlerinin yeterli sayıda olduğunu yöneticiler çok'a yakın düzeyde katılmakta iken, öğretmenler orta düzeyde katılmaktadır (M.4). İlgili veriler doğrultusunda öğretmen performans değerlendirme sistemi değerlendirme ölçütlerinin yeter sayıda olduğu değerlendirilebilir. Ancak, performans ölçütlerinin açık ve anlaşılır olduğu görüşüne (M.3), öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmenlerin performansları yerine daha çok öğretmenlerin kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik olduğuna (M.7) öğretmen ve yöneticiler orta düzeyde katılmaktadır. Aynı şekilde performans değerlendirme ölçütlerinin öğretmenlerin mesleki yeterliliğini ölçmeye yönelik olduğuna (M.8) ve değerlendirme ölçütlerinin tüm branşlar için geçerli olduğu görüşlerine öğretmen ve yöneticiler orta düzeyde katılmaktadır. (M.6). Katılımcıların görüşlerine göre performans değerlendirme ölçütlerinin kabul edilebilir düzeye ulaşmadığı sonucuna ulaşılabilir. Değerlendirmede bölge, kurum, branş farklılıkları dikkate alınarak kurumlara özel performans ölçütleri geliştirilebilir. Aslanargun ve Göksoy (2013), araştırmasında denetmenlerin olumlu yönleri olarak daha objektif ve alanında uzman kişiler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler okul müdürü ile aralarında olan branş farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkileyeceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bu kaygılarının giderilerek performans değerlendirme sisteminin öğretmenlerin gayret, verimlilik ve başarılarını artıracığı değerlendirilmektedir.

Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenler değerlendirme ölçütlerini erkek öğretmenlere göre daha açık ve anlaşılır, tüm branşlar için geçerli ve objektif olarak değerlendirmiştir. Kadın öğretmenlerin 2016 yılı performans değerlendirme sistemine ilişkin süreci olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Kadın öğretmenler lehine olan bu olumlu farkın performans değerlendirme sürecinin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını düşündüklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Ancak, okul müdürü ile olan sendikal farklılıklar ve okul müdürünün öğretmeni yeter düzeyde tanımadığı hususlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir oranda kaygı taşıdıkları tespitlerine ulaşılmıştır. Bu kaygısında yine kadın

öğretmenlerin performans değerlendirme sistemini olumlu olarak değerlendirmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Gündüz ve Coşkun (2011) yaptığı araştırmasında, kadın öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, erkek meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçta kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha başarılı ve daha mükemmel olma duygularının ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha hassas olmalarının etken olduğunu belirtir. Yıldırım (2007), yaptığı çalışmasında kadınların iyi eğitilmiş ve donanımlı olmaya erkeklerden daha fazla önem verdiğini tespit etmiştir. Bu görüşlere karşın Aygün (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, erkeklerin performans değerlendirme sistemine kadınlardan daha olumlu baktığı tespitine ulaşmıştır. Dilbaz Sayın ve Arslan (2017), Toplumsal rollerinin getirdiği sorumluluklar ile birlikte iş yaşamında daha etkin olmayı hedefleyen kadınların gelişimlerine destek olarak gördükleri performans değerlendirme sistemlerine karşı daha olumlu bir bakış açısı ile yaklaştıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle, kadınların iş hayatında daha başarılı olabilmeleri için performans değerlendirmeyi gelişimsel bir araç olarak gördükleri sonucuna varılabilir görüşleri ile bu konudaki tartışmaların devam ettiği görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler, yöneticilere göre daha yüksek bir oranda branş farklılıkları, kişisel ilişkiler ve sendikal farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenler müdürlerinin kendilerini yeter düzeyde tanımadığı, performans değerlendirme alanında ve eğitim yönetimi alanında yeterli olmadıkları görüşlerine daha yüksek bir oranda sahiptirler. Bu sonuçların öğretmenlerin değerlendirmeye tabi olmalarından dolayı yaşadıkları kaygı düzeyinden kaynaklı olduğu değerlendirilebilir. Yöneticiler ise performans değerlendirme sürecini yöneticiliğin doğal bir gereği olarak düşünmekte öğretmenler tarafından belirtilen bu sorunlara daha az katılmaktadırlar. Yöneticiler, birlikte çalıştıkları öğretmenlerinin performans düzeylerini tespit etmek ve okul başarısıyla doğru orantılı olan öğretmen performansını takip etmek istemekte ve branş farklılıkları, kişisel ilişkiler ve sendikal farklılıkları değerlendirmede sorun olarak görmemektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirme sisteminde ortaya koyduğu bu sorunları minimize etmek, sistemin işlerliği açısından fayda

sağlayacaktır. Çıta ve Keçecioğlu (2015) araştırmasında, performans yönetim süreçlerindeki performans değerlendirme verilerinin çalışanın görev çevresindeki farklı kaynaklardan alınmasının sistemin geçerliliğini artıracaklarını belirtir. Aynı şekilde elde edilen performans verilerinin çalışanla paylaşılması ve çalışanın geribildirimler ile desteklenmesi bu sürecin kabul edilebilirlik düzeyini artıracaktır.

Araştırma bulguları kıdemli öğretmenlerin okul yöneticilerini kıdemi az olan öğretmenlere göre eğitim yönetimi alanında daha az yeterli gördüğünü göstermektedir. Ayrıca, genç öğretmenlerin sendikal farklılıkların değerlendirmeyi olumsuz olarak etkileyeceğini daha fazla düşünmekte ve okul müdürlerinin kendilerini yeter düzeyde tanımadığı kaygısını daha fazla taşıdığı görülmektedir. Kıdemli öğretmenler tecrübelerinden kaynaklı olarak kendilerine daha fazla güvenmekte oldukları sonucuna ulaşılabilir. Gündüz ve Coşkun (2011) yaptığı araştırmasında Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin teftiş sisteminin olumsuz etkilerine karşı girdikleri stres düzeylerinin kıdem yılı 1-10 yıl olanlardan anlamlı derecede düşük olduğunu tespit etmiştir. Çelik (2006) ise öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça çoklu veri kaynakları ile değerlendirme sistemine yönelik olumlu düşüncelerin geliştiğini belirtmiştir. İlgili araştırma sonuçlarını elde ettiğimiz bulguları desteklemektedir. Ayrıca, Ilgaz (2011) Öğretmenlerin, denetim sırasında rahatsızlık hissetmelerinin sebeplerinden birinin de “denetimcinin yetersizliği” olabileceği ihtimalini değerlendirmek gerekir.

5.3. Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşler

Araştırma bulgularına göre, Katılımcılar tarafından değerlendirmenin daha adil olarak yapılabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken hususlar şunlardır: Okulun çevre koşulları (M.15), öğretmenlerin branş farklılıkları (M.12), okulların kurum tipleri (M.14), öğrenci ve öğretmen sayısı (M.11) etken faktörlerdir. Öğretmen ve yöneticiler bu faktörlere dikkat edilmesi hususlarında hem fikir olup, çok düzeyde katılmaktadırlar. Bu bağlamda okulun çevre koşullarının öğrenci başarısında dolayısıyla öğretmen başarısında önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Öğrenci başarısında okul, aile ve çevre üçlü saçı ayağıdır. Etkin bir işbirliği ile öğrenci başarısı artacaktır. Çelenk (2003), yaptığı çalışmada eğitim

açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir sonucuna ulaşmıştır. Altun (2009), araştırmasında öğrencilerin başarısızlık nedenlerini sayarken ilk sırada velilerin ilgisizliğini sayar, ayrıca toplumun eğitimden beklentileri de öğrenci başarısızlık nedenlerinden birisidir sonucuna ulaşır. İlgili araştırma sonuçları çevresel faktörlerin öğrenci başarısını dolayısıyla öğretmen performansını etkilediğini göstermekte dolayısıyla öğretmen ve yöneticilerin çevresel faktörlerinde değerlendirme de dikkate alınması gerektiğini görüşlerini desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen ve yöneticiler değerlendirme sürecine öz değerlendirmenin (M.7) dahil edilmesine çok düzeyinde destek vermektedir. Bu bağlamda görevi insan yetiştirmek olan öğretmenlik mesleğinde en önemli değerlendirici yine öğretmenin kendisidir görüşünden hareketle öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmede objektifliğin sağlanabilmesi için çoklu değerlendirmeye destek verdiği değerlendirilebilir. Alphan Şentuna (2007), araştırmasında performans değerlendirme sürecinde öğretmenin öz değerlendirme yapması gerektiğini belirtir. Dilbaz Sayın ve Arslan (2017), öğretmen performans değerlendirme sürecinde öz değerlendirmenin de değerlendirmeye dahil edilmesi gerektiği görüşüne öğretmen ve yöneticilerin % 30 oranında katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Tonbul (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen performans değerlendirme sürecine öz değerlendirmenin katılması gerektiğine öğretmenlerin tamamına yakınının destek verdiği sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırma sonuçları araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve yöneticiler performans değerlendirmesi yapılırken çoklu veri kaynaklarından veli katılımına (M.5), müfettiş katılımına (M.8) ve öğrenci (M.4) katılımına az düzeyde destek vermiştir. Öğretmen performans değerlendirme sisteminde çoklu veri kaynaklarından olan veli, öğrenci ve müfettiş katılımının katılımcılar tarafından az düzeyde desteklenmesi öğretmenlerin bu veri kaynaklarına karşı ön yargılı olduğu değerlendirilebilir. Performans değerlendirmede velinin sorumluluğunun olmaması, öğrencinin baskı aracı olması ve müfettişin öğretmeni yeterince tanımamasının bu önyargıda etken olduğu değerlendirilebilir. Altun ve Memişoğlu (2008) araştırmasında öğrencilerin ve

velilerin öğretmenleri ve yöneticileri değerlendirmelerinin okulda olumsuz bir iklim oluşturacağı inancında olduğunu belirtir. Değerlendirmeye öğrenci ve veli katılımının okulda birçok probleme yol açacağını, öğretmenlerin çoklu değerlendirme sistemini istemekle birlikte veli ve öğrencinin bu sistem içinde olmasını istemediği sonucuna ulaşır. Aslanargun ve Göksoy (2013), araştırmasında, müfettişlerin denetim süresinin kısalığı, farklı branştaki müfettişlerin denetim yapması, öğretmenlere karşı nazik olmayan davranışları, denetmenler arasındaki tutarsızlıklar ve göstermelik yapılan denetimler başlıkları altında toplanan olumsuzluklar öğretmenlerce ifade edilmektedir sonucuna ulaşır. Tunç, İnandı, Tunç, İnandı, Öksüz ve Çal (2013) yaptığı araştırmasında eğitim sürecine etkin katılmayan, öğrenci ve okula ilişkin sorumlulukları paylaşmayan veli profilinin bu sisteme dahil edilmesinin bir baskı aracı olarak kullanılabileceğini; bu durumun da eğitim öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkileyeceğini vurgulamaktadır. İlgili araştırma sonuçları göstermektedir ki performans değerlendirme de çoklu veri kaynaklarından öğrenci, veli ve müfettiş katılımının sınırlı olması çözüm olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler değerlendirme sonunda başarısız performans uyarılmalıdır (M.2), başarısız performans hizmet içi eğitime alınmalıdır (M.3), başarılı performansın maddi karşılığı olmalıdır (M.1) görüşlerine çok düzeyinde katılmakta iken, öğretmenler orta düzeyde ilgili görüşlere katılmaktadır. Bu bağlamda yöneticilerin performans değerlendirme sürecinin daha etkin olabilmesi için başarılı performansın ödüllendirilmesini, zayıf performansın geliştirilmesi için hizmet içi kurslarla desteklenmesini, başarısız performansın ödüllerden mahrum edilmesi gerektiğine daha çok inandığı değerlendirilebilir. Bozkurt Bostancı (2004), araştırmasında okul yöneticileri ve müfettişlerin performansın “performans izleme” boyutuyla ilgilendiğini görüşü bulgularımız paralelindedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler ve yöneticiler değerlendirmeye uzman kişilerin de dahil edilmesine (M.10), zümre öğretmenlerinin katılımına (M.6), merkezi sınav başarısının katılımına (M.13) orta düzeyde destek verirken, müdür yardımcılarının katılımına (M.9), yöneticiler orta düzeyde, öğretmenler az düzeyde destek vermiştir. Dolayısıyla öğretmen ve yöneticilerin çoklu veri kaynakları ile elde edilen performans değerlendirmenin tek kişinin subjektif

değerlendirmesine göre daha fazla destek verdiği düşünülebilir. Böylece tek kişinin tarafından yapılan değerlendirme hatalarının minimize edilebileceği düşünülebilir. Alphan Şentuna (2007), araştırmasında öğrenci, veli ve gerekli durumlarda çalışma arkadaşlarının da sistemin diğer üyeleri olarak değerlendirmeye dahil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Alay (2006; Akt. Güngör, 2015), öğretmen performansı ile ilgili yaptığı araştırmasında değerlendirmelerin okul müdürleri ve müfettişler ile sınırlı kalmasındansa öğrencilerin ve zümre öğretmenlerinin sürece dahil edilmesini ancak velilerin ise değerlendirme sürecinin dışında tutulmasının gerektiğini vurgulamıştır. Aytaç (2003), araştırmasında çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme, tek kişinin değerlendirme yapmasından kaynaklanan hataları en aza indiren çağdaş bir denetim sürecidir der. Son yıllarda çoklu performans değerlendirmesi görüşü literatürde yaygın olarak tartışılmaktadır. Coşkun (2015), yaptığı araştırmasında çalışanların sadece yöneticiler tarafından tek taraflı olarak değil, ilgili diğer paydaşlarca (hizmet alan, yönetici, meslektaş, vb.) değerlendirilmesi düşüncesi öne çıkmaktadır sonucuna ulaşır.

Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenler çok düzeyinde başarılı performansın maddi karşılığı olmasını isterken (M.1), bayan öğretmenler orta düzeyde başarılı performansın maddi karşılığı olmasını istemektedir. Dolayısıyla erkek öğretmenlerin maddi karşılığı performans artırıcı bir etken olarak değerlendirdiği düşünülebilir. Hasbay (2015) araştırmasında ücret kavramının öğretmenlik mesleğinde diğer mesleklerin tersine öğretmenlerin performansını yönetim ve çalışma ortamına göre daha düşük bir seviyede etkilediği tespit etmiştir. Aynı şekilde uygun ücret sistemi ve uygulamalar dahilinde öğretmenin adil bir şekilde ücretlendirilmesi ve çalışmasının karşılığını alması öğretmeni motive edip performansını yükselteceğini ortaya koymuştur. Korkmaz (2005) araştırmasında performans değerlendirmenin sonucunda çalışanların motive olmalarını sağlamak için, yüksek performans gösteren personel mutlaka ödüllendirilmeli ve verilen ödüller çalışanın arzu edeceği nitelikte olmalıdır. Kurumların yüksek performansı ödüllendirmeleri, olumlu davranışın pekişmesi açısından daha geçerli bir yoldur tespitine yer verir.

Araştırma bulgularına göre yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek bir oranda müdür yardımcılarının da değerlendirme sürecine dahil edilmesini istemektedir. Ayrıca, değerlendirme sonunda başarısız performans uyarılmalı değerlendirme sonunda başarısız performans hizmet içi eğitime alınmalıdır görüşlerini de yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeyde desteklemektedir. Bu görüşler yöneticilerin yönetim görevlerinin gereği olarak öğretmen performans yönetimi sistemine olan desteklerini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre kıdemli öğretmenler, değerlendirme sürecine velilerin katılımına genç öğretmenlere göre daha fazla olumlu bakmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde genç öğretmenler de öz değerlendirme ve alanında uzman kişilerin de değerlendirmeye katılmasını daha olumlu olarak değerlendirmektedir. Ayrıca genç öğretmenler Değerlendirme yapılırken öğrenci öğretmen sayısı değişkenleri ve branş farklılıklarının daha fazla göz önünde bulundurulmasını istemektedir. Genç öğretmenlerin mesleğe yeni başlamalarına binaen çevresel ve branş farklılıklarına dikkat edilmesi istemeleri normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak araştırmamız sonucunda öğretmen ve yöneticiler, okul müdürü, öz değerlendirme, zümre öğretmenleri ve alanında uzman olan kişilerden oluşan çoklu değerlendirme sisteminin uygulanmasını tek taraflı değerlendirmeye göre daha adil olarak görmektedir. Ancak, eğitimde öğretmen ve yönetici ne kadar yüksek performans gösterirse gösterebilir, eğitimin çok yönlü olduğu ve birçok faktör tarafından etkilendiği unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmen performans değerlendirmesi yapılırken, çevre koşulları, branş farklılıkları, kurum tipleri gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekliliğini öğretmen ve yöneticiler özellikle vurgulamaktadır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Nelerdir?

Öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen performansını artırdığı görüşüne katılımcılar az düzeyinde katılmıştır. Öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini artırmak için yapılan uygulamanın geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların öğretmen performans değerlendirme sürecinde tespit ettiği sorunlar şunlardır:

- Öğretmen performans değerlendirme ölçütleri objektif olarak ölçülebilir nitelikte değildir.
- Okul yöneticileri ile öğretmenlerin kişisel ilişkileri değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilemiştir.
- Okul yöneticileri ile öğretmenlerin sendikal farklılıkları değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilemiştir.

Kadın öğretmenler mesleki gelişimin bir göstergesi olarak değerlendirilebilecek olan performans değerlendirme sürecini daha olumlu olarak görmektedir. Ancak, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki sendikal farklılıkların değerlendirmeyi olumsuz olarak etkileyeceği ve değerlendirmeyi yapacak olan okul müdürünün öğretmeni yeter düzeyde tanımadığı hususlarında kaygıları sistemin objektifliğine olan kaygılarından kaynaklanmaktadır.

Okul yöneticileri öğretmen performans değerlendirme sistemine görevlerinin gereği olarak daha olumlu bakmaktadır. Aynı şekilde öğretmenler, branş farklılıkları, kişisel ilişkiler ve sendikal farklılıklar nedeniyle değerlendirmenin objektif olmayacağı kaygısını taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenler yeter düzeyde tanınmadığı,

müdürlerin eğitim yönetimi ve performans değerlendirmesi alanlarındaki yeterlilikleri bağlamında kaygı taşımaktadır. İlkokul öğretmenlerinin performans değerlendirme sistemini daha çok kabul ettiği görülürken, kıdemli öğretmenlerin tecrübeden kaynaklı olarak kendilerine daha güvendikleri ve performans değerlendirmesine açık olduğu görülmüştür.

6.2. Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri Nelerdir?

Katılımcılar değerlendirmenin daha adil olarak yapılabilmesi için dikkat edilmesi gerektiğini belirttiği hususlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Değerlendirme yapılırken okulun çevre koşulları,
- Öğretmenlerin branş farklılıkları,
- Okulların Kurum Tipleri,
- Öğrenci ve öğretmen sayısı

Eğitimde öğrenci başarısı için öğrenci, aile ve okul faktörleri oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda eğitimciler performans değerlendirmesi yapılırken branş farklılıklarından kaynaklanan faktörler başta olmak üzere görev yapılan kurumun ve çevre şartlarının da dikkate alınması gerektiğini düşünmektedir.

Öğretmenler okul müdürleri tarafından performans değerlendirmeye tabidir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul müdürünün değerlendirmesine ilaveten;

- Öz değerlendirme
- Zümre öğretmenlerinin değerlendirmesi ve
- Alanında uzman kişilerin değerlendirmeye katılımını istemektedir.

Ancak öğretmenler performans değerlendirme sürecine;

- Veli,
- Müfettiş,
- Öğrenci
- Ve müdür yardımcısı katılımını istememektedir.

Performans değerlendirme sisteminin nasıl olması gerektiğini araştırdığımız çalışmamızda erkek öğretmenler çok düzeyinde başarılı performansın maddi karşılığı olmasını istemektedir. Performans değerlendirme sisteminin nasıl olması gerektiğini sorduğumuz yöneticileri müdür yardımcılarının da değerlendirme sürecine dahil edilmesini istemektedir. Ayrıca, başarısız performans uyarılarak, hizmet içi eğitime alınması gerektiğini belirtmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin öğrenci ve veli katılımına daha yüksek oranda katılması ilkokulda veli okul ilişkisinin daha kuvvetli olması ile değerlendirilebilir. Kıdemli öğretmenler, değerlendirme sürecine velilerin katılımına genç öğretmenlere göre daha fazla olumlu bakmaktadır. Genç öğretmenlerin mesleğe yeni başlamalarından dolayı veli değerlendirmesine daha tereddütlü yaklaştığı görülmektedir. Ancak, genç öğretmenler Öz Değerlendirme ve alanında uzman kişilerin değerlendirmesine daha olumlu olarak bakmaktadır.

6.3. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

Etkili bir öğretim için öğretmenden beklentiler artmaktadır. Bu beklentilerin karşılanması ancak, etkin bir performans yönetimi ile mümkündür. Öğretmen ve yöneticilerin süreç hakkında hizmet içi kurslarla farkındalıklarının artırılması gereklidir.

Kamu hizmeti olan eğitimde başarı ve verimliliğin artması için performans yönetimi bir zorunluluktur. Ancak, performans yönetimi öğretmenlerin kaygılarının dikkate alınarak geliştirilmesi gerekli olan bir süreçtir.

Değerlendiricilerin eğitim yönetimi ve performans değerlendirilme alanında yeterliliklerinin artırılması sisteme olan güvenirliliği artıracaktır.

360 derece çoklu değerlendirme bağlamında veri toplama araçları geliştirilmelidir.

Değerlendirme yapılırken öğretmenlerin görev yaptığı çevre şartları, kurum tipleri, branş farklılıkları dikkate alınarak okullara özgü performans değerlendirmesi yapılabilir.

Öğretmen performans değerlendirmesinde sonucunda belirlenen başarılı performansın maddi bir karşılığı olmalıdır.

Değerlendirme sürecine öğretmenin eksik yönlerinin geliştirilmesi penceresinden bakılmalı, ceza aracı olarak görülmemelidir.

Performans değerlendirme formlarında yer alan maddeler, eğitim bilimleri alanındaki gelişmeleri yansıtacak şekilde sürekli yenilenmeli ve geliştirilmelidir.

6.4. Araştırmaya İlişkin Öneriler

Öğretmenlerin değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerinin detaylı incelemesi için ülke genelinde veya diğer illerde de araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin performans değerlendirme sisteminde olmasını beklediği ölçülebilir objektif kriterler üzerine araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine hazır bulunuşluk seviyeleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

Yöneticilerin performans değerlendirme sisteminde karşılaştığı sorunlar üzerine araştırmalar yapılabilir.

Başarılı performansın nasıl değerlendirileceği üzerine araştırmalar yapılabilir

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği. Pegem Yayıncılık.
- Ada, Ş. (2004). Avrupa Birliği Yolunda Yeni Okul Kültürünün Oluşumunda Yöneticinin Rolü. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (9).
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği).
- Akgün, N., Yıldız, K., & Çelik, D. (2009). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Alay, G. (2006). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alphan Sentuna, D. (2007). Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi İstanbul.
- Altun, S. A., & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 14(1), 7-24.
- Altun, S. A., & Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. İlköğretim Online, 10(2).
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 8(2).
- Altuntepe, Ö. (1999). Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1).
- Atamtürk, H., AKSAL, A. F., GAZİ, A. Z., & ATAMTÜRK, A. N. (2011). Evaluation of performance management in state schools: a case of North Cyprus. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40).

- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır?. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013(14).
- Aydın, İ.(2005). Öğretimde Denetim. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aygün, S. Ç. (2008). Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aytaç, A. (2003). 360 Derece Performans Değerlendirme. Bilim ve Aydınlığın Işığında Eğitim Dergisi. Yıl, 4.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 19-27.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. Eğitim ve Bilim, 36(162).
- Baltaş, A. (2009). İnsana ve işe değer katan: yeni İK. Remzi Kitapevi.
- Barutçugil, İ. (2002). Performans yönetimi. Kariyer Yayıncılık.
- Baş, M., & Artar, A. (1991). İşletmelerde Verimlilik Denetimi. Ankara: MPM Yayınları, (434).
- Başaran, İ.E. (1985). Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 139.
- Başaran, İ. E. (1994). Eğitim Yönetimi, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayraktaroğlu, S., & Uluköy, M. (2013). Örgütsel Faktörlerin Kurumsal Kaynak Planlaması ve Örgütsel Performans Üzerindeki Etkisi: İMKB Şirketleri Üzerine Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(1).
- Bingöl, D., Naktiyok, A. Ve Ö.A. İşcan (2003), “Dönüştürücü Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi” 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Afyon.
- Borluk, N. A. Verimlilik Artırmada Önemli Bir Araç: Performans Yönetim Sistemi.
<http://www.toprakisveren.org.tr/2007-76-nehirborluk.pdf>, Erişim Tarihi: 9 Mart 2014.

- Bossing, N. L. (1955). Orta dereceli okullarda öğretim. Millî Eğitim Basımevi.
- Bostancı, A. B. (2004). Türkiye’deki resmi ve özel ilköğretim okullarında öğretmen performans yönetimi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budak, G. (2008). Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi. Barış Yayınları.d
- Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 13.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar Ve Eğitimde Performans Değerlendirme. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2).
- Canman, D. (1993). Personelin Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye’de Kamu Kesimindeki Uygulama. AİD, C, 26, 1.
- Cantekinler, M. (2007). Bankacılık sektöründe performans yönetimi ve özel bir bankada performans yönetimine ilişkin uygulama (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. Milli Eğitim Dergisi, 153(154), 153-154.
- Conley S and Glasman NS (2008) Fear, the school organization, and teacher evaluation. Educational Policy, 22(1), 63–85.
- Coşkun, S. S. (2015). Eğitim Kurumlarının Kurumsal Performanslarının Ölçüm Modellemesi: Çok Kriterli Yöntem Uygulanması. İstanbul: İktisadi Araştırmalar Vakfı İktisadi İşletmesi.
- Çalık, T. (2003). Performans yönetimi: Tanımlar kavramlar ilkeler. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çavuş, A. (2010). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. İlköğretim online, 2(2)
- Çelik, M. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirme Sistemi

- Konusundaki Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çıta, K., & Keçecioglu, T. (2015). Çalışanların Performans Yönetimi Sistemini Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. *Laü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Çimen, L. K., & Karaboğa, Y. (2015). Yönetici Ve Öğretmenlerin Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri1.
- Çolak, M. (2007). Orta Öğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi (Kocaeli İli Örneği). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Demir, A. (2008). Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dilbaz Sayın, S. Ve Arslan, H. (2017). Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecindeki Çoklu Veri Kaynakları İle İlgili Görüşleri Ve Öz Değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222-1241.
- Duran, G. C. (2008). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri (Isparta İli örneği). Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- DPT, (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005. DPT Yayınları, Ankara.
- DPT. (2006). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2007-2013. DPT, ANKARA.
- EARGED. (2001). Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- EARGED. (2002). Okulda Performans Yönetimi (Taslak). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- EARGED. (2006). Okulda Performans Yönetimi Modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Eisenberger, R. Huntington, R. Hutchison, S. Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71, 500-507.

- Eraslan, M. T., & Tozlu, A. (2011). Kamu Yönetiminde Performansa Dayalı Ücret Sistemi . Sayıştay Dergisi , 81, 33-64.
- Erdem, E., Demirel, Ö., Başbay, A., (2006). Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama. Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1991). İşletmelerde personel seçimi ve başarı değerlendirme teknikleri. İstanbul Üniversitesi.
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde değişim yönetimi. Pegem A Yayıncılık.
- Erkan Erkoç, N. (2011). Kimya öğretmen adaylarının işlemsel, kavramsal ve grafiksel sorulardaki başarılarının karşılaştırılması. Diss. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkiş, İ. U. (2014). Kamu kurumlarında performans yönetiminin uygulanabilirliği: 360 derece performans değerlendirme tekniği (Antalya ili örneği) (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Eskici, E. (2005). Öğretmenlerin performans değerlendirme, sisteminden memnuniyet düzeyleri ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.
- Gündüz, Y., & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2).
- Güngör, A. (2015). Türk kamu yönetim sisteminde devlet okullarındaki yöneticilerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin bir alan araştırması: İzmir örneği (Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2), 155-169.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). İnsan kaynakları yönetimi ve ekonomisi. Beta.
- Eraslan, M. T., & Tozlu, A. (2011). Kamu Yönetiminde Performansa Dayalı Ücret Sistemi . Sayıştay Dergisi , 81, 33-64.
- Hasbay, D. (2015). Orta öğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin performansını etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi
- Holton, E.F. (1999). Performance Domains and Their Boundaries, Advances in Developing Human Resources,1, 26-46.
- İlgar, L. (2005). Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi. Beta Basım Yayım.

- Ilgaz, A. Ö. (2011). Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işığışık, E. (2008). Performans Ölçümü, Yönetimi Ve İstatistiksel Analizi. Ekonometri Ve İstatistik E-Dergisi, (7), 1-23.
- Kahraman, Ü. (2014). İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar Çözümler Ve öneriler. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3).
- Levinson, H. (1965). Reciprocation : The relationship between man and organization. Administrative Science Quarterly, 9, 370-390.
- MEB, T. K. B. (2006). Van Koç İlköğretim Okulu Denetim ve Performans Değerlendirme Bilgilendirme Toplantısı Sunuları. Edinildiği Tarih, 17.05.2006
- MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2007). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. meb.gov.tr.
- MEB (2016). Okulda Performans Yönetimi Modeli. meb.gov.tr.
- MİLLİ EĞİTİM VAKFI. (2004). Özel Öğretim Kurumlarında Öğretmen Seçme ve Performans Değerlendirme Sistemi. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları. No.6.
- Mitchel E. ve Peters M. (2001) A stronger professional through appropriate teacher incentives. Educational Leadership 21, s.18-25.
- Örücü, E., & Köseoglu, M. A. (2003). İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özutku, H. (2010). Örgütsel Performans Boyutuyla İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara, Gazi Yayınevi.
- Örücü, E., & Köseoglu, M. A. (2003). İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri–Hizmet Yılı Ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri.
- Palmer, M. (1993). Performans değerlendirmeleri. Çev: Doğan Şahiner, Rota Yayınevi. İstanbul.
- Ricardo, R., & Wade, D. (2001). Corporate Performance Management. How to Build a Better Organization through Measurement Driven Strategies Alignment.
- Seymen, O. A. (1995). İnsan Kaynakları Yönetiminde İşgören Performansının Değerlendirilmesi Süreci” nin Konaklama İşletmeleri Açısından İncelenmesi ve Bir Model Önerisi”, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Soydan, T. (2012). Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sisteminin Geçerliği Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. Ege Eğitim Dergisi, 13(1).
- Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 23-30.
- Şenol, G. (2003). İş değerlemesinden performans değerlemesine geçiş.
- Tamam, S. (2005). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi kapsamında performans değerlendirmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2005). Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tonbul, Y. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerine yönelik performans değerlendirme modelinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Tunç, B., İnandı, Y., Öksüz, F., & Çal, S. (2013). Eğitimde çok bileşenli değerlendirme: Velilerin okul yöneticilerinin performans değerlendirmesine katılımı. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1).
- Uyargil, C. (1994). İşletmelerde performans yönetimi sistemi. İÜ İşletme Fakültesi Yayınları, S, 262.

- Üzmez, İ. T. (2006). İlk ve ortaöğretim kurumlarında performans değerlendirme süreci-
sivil raporu düzenlemesine ilişkin sorunlar ve beklentiler-Elazığ ili
örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Vinson, M. N. (1996). The pros and cons of 360 – degree feedback: Making it work.
Training & Development,
- Winkleman, M. ve Mummert, R. (1996), “Learning From Experience”, Chief Executive,
March
- Yalçın, A. ve Kılıç, T. (2002). “Farklı Performans Değerlendirme Sistemlerine İlişkin
İşgören Tercihlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”. Çukurova
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 9, 1-14.
- Yıldırım, F. (2007). İş Doyumu İle Örgütsel Adalet İlişkisi. Ankara Üniversitesi Sbf
Dergisi, 62(01), 253-278.
- Yıldırım, S. (2011). Okulda performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen
görüşleri: Antalya ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. İnönü Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi, 10(1).
- Yolcu, H. (2011). Türkiye’de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine
katılımının güçlendirilmesi: Değişen ne. Kuram ve Uygulamada Eğitim
Bilimleri, 11(3), 1229-1251.

EKLER

EK 1: 2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi Değerlendirme Anketi

Değerli Meslektaşım;

Milli Eğitimi Bakanlığı atama ve yer değiştirme yönetmeliği 56. Maddesi gereğince Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere 2016 yılı haziran ayında, okul/kurum müdürleri tarafından Öğretmenlerin Performans değerlendirmesi yapıldı. Bu çalışma bu uygulamayla ilgili olarak bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Paylaşacağınız bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak olup, kesinlikle 3. şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Anketteki soruları dikkatle okumanız ve içtenlikle cevaplamanız elde edilecek verilerin geçerliliği ve güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Desteğiniz için teşekkür eder, siz değerli meslektaşlarıma saygılar sunarım.

Doç. Dr. M. Akif HELVACI
Danışman Öğretim Üyesi
Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Ömer FALAK
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

Bay Bayan

2. Görev Yaptığınız Okul Türü:

İlkokul Ortaokul

3. Kıdem Yılımız:

0-4 Yıl 5-9 Yıl 10-14 Yıl
 15-19 Yıl 20-24 Yıl 25 Yıl - -

4. Göreviniz:

Okul / Kurum Yöneticisi Öğretmen

<p style="text-align: center;">2016 YILI ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ</p> <p>AÇIKLAMA: Aşağıda bulunan her bir maddeyi 2016 yılında uygulanan performans değerlendirme uygulamasını göz önünde bulundurarak görüşünüzü yan taraftaki size en uygun seçeneğe X işareti koyarak belirtiniz.</p>		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
		5	4	3	2	1
1	Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.					
2	Okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme ölçütleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.					
3	Performans değerlendirme ölçütlerinin açık ve anlaşılır olduğumu düşünüyorum.					
4	Performans değerlendirme ölçütlerinin yeterli sayıda olduğumu düşünüyorum.					
5	Performans değerlendirme ölçütlerinin objektif olarak ölçülebilir nitelikte olduğumu düşünüyorum.					
6	Performans değerlendirme ölçütlerinin tüm branşlar için geçerli olduğumu düşünüyorum.					
7	Performans değerlendirme ölçütlerinin öğretmenlerin performansları yerine daha çok kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik olduğumu düşünüyorum.					
8	Performans değerlendirme ölçütlerinin daha çok mesleki yeterliliği ölçmeye yönelik olduğumu düşünüyorum.					
9	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin branş farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum.					
10	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin kişisel ilişkilerinin değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum.					
11	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin sendikal farklılıklarının değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum.					
12	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, öğretmenleri yeter düzeyde tanımadığını düşünüyorum.					
13	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, performans değerlendirme alanında yeterli olduğumu düşünüyorum.					
14	Performans değerlendirmesi yapan okul yöneticilerinin, eğitim yönetimi alanında yeterli olduğumu düşünüyorum.					

15	Performans değerlendirme uygulamasının öğretmenlerin performansını artırdığını düşünüyorum.					
	ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN NASIL OLMASI GEREKTİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ					
1	Değerlendirme sonunda başarılı performansın Maddi Karşılığı olmalıdır.					
2	Değerlendirme sonunda başarısız performans uyarılmalıdır.					
3	Değerlendirme sonunda yeterli görülmeyen öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.					
4	Değerlendirmeye öğrencilerin de katılımı sağlanmalıdır.					
5	Değerlendirmeye velilerin de katılımı sağlanmalıdır.					
6	Değerlendirmeye zümre öğretmenlerinin de katılımı sağlanmalıdır.					
7	Değerlendirmeye öz değerlendirme de katılmalıdır.					
8	Değerlendirmeye müfettişlerin de katılımı sağlanmalıdır.					
9	Değerlendirmeye müdür yardımcılarının da katılımı sağlanmalıdır.					
10	Değerlendirmeye alanında uzman olan kişiler de dahil edilmelidir.					
11	Değerlendirme yapılırken öğrenci ve öğretmen sayısı dikkate alınmalıdır.					
12	Değerlendirme yapılırken branş farklılıkları dikkate alınmalıdır.					
13	Değerlendirme yapılırken merkezi sınav başarısı dikkate alınmalıdır.					
14	Değerlendirme yapılırken kurum tipleri dikkate alınmalıdır.					
15	Değerlendirme yapılırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır.					

.TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Performansı Değerlendirme Formu

MESLEKİ ÖLÇÜTLER		GÖSTERGELER					Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
		Öğretmen;					0	1	2	3	4
A-1	Eğitim Öğretimi Planlayabilme	1	Planlan öğrenme ortamlarını dikkate alarak hazırlar.								
		2	Planlan açık ve anlaşılardır.								
		3	Planlan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre hazırlar.								
		4	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ederek hazırlar.								
		5	Planları ihtiyaçlara göre günceller.								
A-2	Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme	6	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları oluşturur.								
		7	Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alır.								
		8	Öğrenme ortamlarını hedef kazanımların özelliklerine göre düzenler.								
		9	Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenler.								
		10	Öğrenme ortamlarında öğrenmeyi destekleyen teknolojik araçları kullanır.								
A-3	İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme	11	Türkçeyi kurallara uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşur.								
		12	Beden dilini, ses tonunu doğru kullanır.								
		13	Yönetici ve meslektaşlarıyla sağlıklı iletişim kurar,								
		14	Veliyle sağlıklı iletişim kurar.								
		15	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurar.								
A-4	Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme	16	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirler.								
		17	Öğrencileri, hedef kazanımlardan haberdar eder.								
		18	Öğrenme sürecinde öğrencilerin önceki bilgileri ile bağlantılar kurar.								
		19	Her öğrencinin başarıma duygusunu tadacağı etkinlikler uygular.								
		20	Hedef kazanımlara ulaşan öğrencilerin üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanır.								
A-5	Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme	21	Çevresel imkânları eğitim - öğretim ortamlarını düzenlemede destekleyici unsurlar olarak kullanır.								
		22	Çevreyi hedef kazanımların edinilmesinde etkin biçimde kullanır.								
		23	Eğitim - öğretimin kalitesini artırmak için kişi kurum kuruluşlarla işbirliği yapar.								
		24	Eğitim - öğretim sürecinde aile katılımını sağlar.								
		25	Okulun çevresel olanaklarını geliştirmek için çalışmalar yapar.								

A-6	Zamanı Yönetebilme	26	Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirir.					
		27	Ders giriş-çıkış saatlerine uyar.					
		28	Eğitim öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanır.					
		29	Eğitim - öğretim sürecini planlarda öngördüğü sürede tamamlar.					
		30	Eğitim - öğretim süreçlerinde teknolojiden faydalanarak zamanı etkin kullanır.					
A-7	Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Etkin Biçimde Kullanabilme	31	Hedef kazanımlara ulaşmada uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.					
		32	Öğrencilerin gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.					
		33	Öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfedebilmelerine olanak sağlar.					
		34	Öğrenme sürecinde günlük yaşantılardan örnekler sunar.					
		35	Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar.					
A-8	Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme	36	Ölme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçer.					
		37	Ölme değerlendirme sürecini adil ve şeffaf biçimde yürütür.					
		38	Ölme sürecine ilişkin öğrencilerin kaygılarını giderici çalışmalar yapar.					
		39	Süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanır.					
		40	Değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geri bildirimler verir.					
A-9	Okulun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme	41	Faaliyetlerini yürütürken öğretmenler kurulu ve zümre kurul kararlarını dikkate alır.					
		42	Eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için projeler üretir veya projelere katılır.					
		43	Eğitim öğretimde kalitenin artırılması konusunda meslektaşlarıyla işbirliği yapar.					
		44	Eğitim öğretime ilişkin iyi örnekleri meslektaşlarıyla paylaşır.					
		45	Eğitim öğretimin kalitesinin artırılmasında yenilikçi bir anlayış sergiler.					
A-10	Öğretmenlik Mesleğinin Gerekli Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme	46	Çevresine karşı saygılı davranışlar sergiler.					
		47	Mesleki ve kişisel gelişimi ile ilgili çalışmalara katılır.					
		48	Kılık kıyafetine özen gösterir.					
		49	Çocuk ve insan haklarını gözetir.					
		50	Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korur.					

EK 3: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/5799573

26/04/2017

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Uşak Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12/04/2017 tarih ve 2181 sayılı yazıları.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ömer FALAK "Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi " konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği İlimiz Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2016/2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/04/2017
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aynıdır

26.04.2017