



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK VE PERFORMANS  
YÖNETİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülbahar MELİK

ŞANLIURFA - 2014



**T.C.**  
**HARRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK VE PERFORMANS  
YÖNETİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülbahar MELİK**

**Danışman:**

**Doç. Dr. Refik BALAY**

**ŞANLIURFA – 2014**

T. C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda 125215006 numaralı Gülbahar MELİK'in hazırladığı "Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans/Doktora Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 19/06/2014 tarihinde, saat 10.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

19/06/2014

(Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)  
Doç.Dr. Refik BALAY

Üye  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Üye  
Yrd.Doç.Dr. Zübeyde Demet KIRBULUT

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

  
Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM  
Enstitü Müdürü

**Not:** Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntuların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 125215006 no'lu Yüksek Lisans öğrencisiyim. Hazırlanmış olduğum "Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki" konulu tezdeki bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntıların bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihallerden her hangi birisinin bu tezde yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, bu tezimin ve diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

(19.06.2024)

Gülbahar MELİK



**İLETİŞİM ADRESİ** :

Yenişehir Mah. Emniyet cad. Selçuklu apt.  
Haliliye/ ŞANLIURFA  
Tlf. Kod. ( 0505)7375626  
e-mail ; gbaharm@hotmail.com

## ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin temel amacı toplumu oluşturan bireylerin her yönüyle gelişmelerini sağlayarak, sahip oldukları potansiyeli en üst seviyede ortaya çıkarabilmektir. Eğitim örgütlerinin nitelikli hale getirilmesi, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu amaçla, toplumun kalbi konumunda bulunan eğitim sisteminin iyileştirilmesi, eğitimde başarının artması amacıyla pek çok araştırma yapılmış, değişikliklere gidilmiştir.

Eğitim örgütleri birçok paydaşı içinde bulunduran çok boyutlu yapılardır. Eğitimde bir iyileşmenin gerçekleşmesi sistemin bütün unsurlarının sürece dahil edilmesi ile olacaktır. Bu unsurlar; öğretmen, öğrenci, program, materyal ve okul olarak tanımlanabilir. Bu unsurların etki dereceleri, birbirinden farklı düzeyde gerçekleşebilir ya da çoğu zaman birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkiliyor olabilir. Eğitimde başarının istenilen seviyeye ulaşması, kuşkusuz eğitim-öğretim ortamlarının, fiziki donanımın yeterli ve uygun yapıda olması kadar, eğitim uygulayıcılarının sahip olması gereken nitelik ve yeterliklerle de ilişkilidir.

Pek çok araştırmacı, eğitim sürecinin en stratejik unsurunun öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin, sahip olduğu yeterlikleri gerçekleştirmeye dair inancını ifade eden özyeterlik algısı ile eğitim-öğretim uygulamalarının sistemli bir biçimde yönetilmesini ifade eden performans yönetimine dair algısı şüphesiz ki eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir.

Bu araştırmada eğitim sisteminin iyileştirilmesi bağlamında son yıllarda yapılmış çeşitli araştırmaların ışığında, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında şanlıurfa il merkezinde görev yapmakta olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin özyeterlik ve performans yönetimi algıları incelenmiştir.

Lisansüstü öğrenimim boyunca beni yönlendiren, akademik kişiliği ve çalışmaları ile bana model olan saygıdeğer hocam, danışmanım Doç. Dr. Refik BALAY'a şükran duyduğumu belirtmek isterim. Lisansüstü öğrenimim boyunca

bilgi ve görüşlerinden yararlandığım değerli hocalarım; Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA'ya teşekkür ederim.

Araştırma için gerekli verilerin toplanmasında bana destek olan dayım, meslektaşım Ercan PİŞKİN'e, lisansüstü yolculuğunda beraber yürüdüğümüz, yardımlarıyla çalışmama katkıda bulunan arkadaşım Zeynep ŞAHİN'e, araştırma verilerine katkı sağlayan tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca maddi ve manevi anlamda bana hep güç veren, inanan, destek olan sevgili aileme en içten duygularıyla teşekkür ederim.

**HAZİRAN - 2014**

**Gülbahar MELİK**

|   | Sayfa        |
|---|--------------|
| <b>İÇİNDEKİLER</b>                                  |              |
| <b>ÖNSÖZ .....</b>                                  | <b>X</b>     |
| <b>İÇİNDEKİLER.....</b>                             | <b>Xii</b>   |
| <b>KISALTMALAR.....</b>                             | <b>Xviii</b> |
| <b>ŞEKİL LİSTESİ.....</b>                           | <b>XIX</b>   |
| <b>TABLolar LİSTESİ.....</b>                        | <b>XX</b>    |
| <b>ÖZET.....</b>                                    | <b>XXii</b>  |
| <b>ABSTRACT.....</b>                                | <b>XXiv</b>  |
| <br>  |              |
| <b>BÖLÜM 1.....</b>                                 | <b>1</b>     |
| <br>  |              |
| <b>GİRİŞ .....</b>                                  | <b>1</b>     |
| <br>  |              |
| <b>1.1. Problem Durumu .....</b>                    | <b>1</b>     |
| <br>  |              |
| <b>1.2. Araştırmanın Amacı .....</b>                | <b>6</b>     |
| <br>  |              |
| <b>1.3. Araştırmanın Önemi.....</b>                 | <b>7</b>     |
| <br>  |              |
| <b>1.4. Varsayımlar .....</b>                       | <b>8</b>     |
| <br>  |              |
| <b>1.5. Sınırlılıklar.....</b>                      | <b>9</b>     |
| <br>  |              |
| <b>1.6. Tanımlar .....</b>                          | <b>9</b>     |
| <br>  |              |
| <b>BÖLÜM 2.....</b>                                 | <b>10</b>    |
| <br>  |              |
| <b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b> | <b>10</b>    |
| <br>  |              |
| <b>2.1. Özyeterlik.....</b>                         | <b>10</b>    |
| 2.1.1. Yeterlik Kavramı .....                       | 10           |
| 2.1.2. Özyeterlik Kavramına Genel Bakış.....        | 11           |
| 2.1.3. Özyeterlik Algısı .....                      | 12           |
| 2.1.4. Özyeterlik Algısının Önemi .....             | 13           |
| 2.1.5. Özyeterlik Algısının Kaynakları.....         | 14           |
| 2.1.5.1. Başarı Deneyimi .....                      | 14           |
| 2.1.5.2. Dolaylı Deneyim.....                       | 15           |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.1.5.3. Sosyal İnanç .....   | 16        |
| 2.1.5.4. Psikolojik Durum .....   | 17        |
| 2.1.6. Özyeterlik Kavramının Doğuşu.....                                | 17        |
| 2.1.7. Özyeterlik Algısının Ölçülmesi.....                              | 18        |
| 2.1.7.1. Soyut Düşünme.....   | 18        |
| 2.1.7.2. Öngörme .....  | 19        |
| 2.1.7.3. Gözlemeleme .....  | 19        |
| 2.1.7.4. Kendini Ayarlama.....  | 19        |
| 2.1.7.5. Kendini Sorgulama .....  | 19        |
| 2.1.8. Özyeterlik Algısının Eğitimde Kullanılması .....                 | 20        |
| 2.1.9. Öğretmenlik Mesleği .....  | 21        |
| 2.1.10. Öğretmen Yeterliği .....  | 22        |
| 2.1.11. Türkiye’de Yapılan Öğretmen Mesleki Yeterlik Çalışmaları .....  | 23        |
| 2.1.12. Öğretmen Özyeterliği .....                                      | 25        |
| 2.1.13. Öğrenme ve Öğretme Konusunda Öğretmen Algıları.....             | 28        |
| 2.1.14. Öğretmen Algıları ve Uygulamaları Arasındaki İlişki .....       | 31        |
| <b>2.2. Performans Yönetimi.....</b>                                    | <b>33</b> |
| 2.2.1. Performans Kavramı.....  | 33        |
| 2.2.2. Performans Yönetimi Kavramına Genel Bakış .....                  | 34        |
| 2.2.3. Performans Yönetiminin Amaçları.....                             | 37        |
| 2.2.4. Performans Yönetimi Sisteminin Yararları .....                   | 39        |
| 2.2.4.1. Değerlendirenler (Yöneticiler) İçin Yararları .....            | 39        |
| 2.2.4.2. Değerlendirilenler (Astarlar) İçin Yararları .....             | 40        |
| 2.2.4.3. Örgüt İçin Yararları .....                                     | 40        |
| 2.2.5. Performans Yönetimi - Örgüt İlişkisi .....                       | 41        |
| 2.2.6. Performans Yönetimi Sisteminin Önemi .....                       | 43        |
| 2.2.7. Performans Yönetimi Süreci .....                                 | 44        |
| 2.2.7.1. Performans Planlama .....                                      | 45        |
| 2.2.7.1.1. Misyon ve Vizyonun Oluşturulması .....                       | 46        |
| 2.2.7.1.2. Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi.....                         | 46        |
| 2.2.7.1.3. Etkinlik Planlarının ve İş Programlarının Hazırlanması ..... | 47        |
| 2.2.7.1.4. Tahmini Modellerin Geliştirilmesi ve Uygulanması.....        | 47        |



|   |           |
|---|-----------|
| 2.2.7.1.5. Ölçüm ve Değerlendirme Sisteminin Tasarlanması ve Geliştirilmesi ..... | 48        |
| 2.2.7.2. Performans İzleme .....  | 48        |
| 2.2.7.3. Değerlendirme .....  | 51        |
| 2.2.8. Performans Yönetiminin Temel Unsurları .....                               | 53        |
| 2.2.8.1. Tutumluluk.....  | 54        |
| 2.2.8.2. Verimlilik.....  | 54        |
| 2.2.8.3. Etkililik .....  | 55        |
| 2.2.8.4. Kalite.....  | 55        |
| 2.2.9. Performans Yönetimi Sistemine Bütünsel Yaklaşım .....                      | 56        |
| 2.2.10. Türk Eğitim Sisteminde Performans Yönetimi .....                          | 58        |
| 2.2.11. Öğretmen Performans Yönetimi .....  | 60        |
| <b>2.3. İlgili Araştırmalar .....</b>   | <b>62</b> |
| 2.3.1. Özyeterlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....                           | 62        |
| 2.3.2. Performans Yönetimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....                    | 69        |
| <b>BÖLÜM 3.....</b>   | <b>75</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>  | <b>75</b> |
| <b>3.1. Araştırmanın Modeli .....</b>   | <b>75</b> |
| <b>3.2. Evren ve Örneklem .....</b>   | <b>76</b> |
| <b>3.3. Veri Toplama Araçları .....</b>   | <b>79</b> |
| 3.3.1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....  | 79        |
| 3.3.2. Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği.....                                   | 80        |
| 3.3.3. Nitel Veri Toplama Aracı.....  | 81        |
| <b>3.4. Verilerin Analizi.....</b>  | <b>82</b> |
| <b>BÖLÜM 4.....</b>   | <b>86</b> |
| <b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>   | <b>86</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4.1. Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....</b>  | <b>87</b>  |
| <b>4.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar</b>  | <b>89</b>  |
| 4.2.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlerce İncelenmesi....   | 90         |
| 4.2.2.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine . Göre İncelenmesi.....  | 90         |
| 4.2.2.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....   | 92         |
| 4.2.2.3. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....   | 95         |
| 4.2.2.4. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....   | 97         |
| <b>4.3. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin İncelenmesi .....</b>   | <b>101</b> |
| 4.3.1. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeyleri .....   | 101        |
| 4.3.2. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algılarının Çeşitli Değişkenlerce İncelenmesi.....   | 102        |
| 4.3.2.1. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin Cinsiyet .....   | 103        |
| Değişkenine Göre İncelenmesi.....   | 103        |
| 4.3.2.2. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin Yaş  | 104        |
| Değişkenine Göre İncelenmesi.....   | 104        |
| 4.3.2.3. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin Okul Türü  | 108        |
| Değişkenine Göre İncelenmesi.....   | 108        |
| 4.3.2.4. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin Kıdem  | 111        |
| Değişkenine Göre İncelenmesi.....   | 111        |
| <b>4.4. Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....</b>                        | <b>116</b> |
| 4.4.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Hedef ve Kriterlerini Belirleme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar ..... | 116        |
| 4.4.3. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Geliştirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....                       | 118        |
| 4.4.4. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Değerlendirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar                         | 119        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.4.5. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Değerlendirme .Sonuçlarını Kullanma Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....                    | 120        |
| 4.4.6. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Yönetimi Algısını Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....  | 122        |
| <b>4.5. Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algılarına Ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....</b> | <b>124</b> |
| 4.5.1.Görüşülen Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....   | 125        |
| 4.5.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....  | 127        |
| 4.5.3. Öğretmenlerin Performans Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....  | 130        |
| <b>BÖLÜM 5.....</b>  | <b>137</b> |
| <b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>  | <b>137</b> |
| <b>5.1. Sonuçlar .....</b>   | <b>137</b> |
| 5.1.1.Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....   | 137        |
| 5.1.2. Öğretmenlerin Performans Yönetimini Algılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....  | 138        |
| 5.1.3. Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....  | 139        |
| 5.1.4. Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algısına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yolu İle Elde Edilen Sonuçlar.....  | 140        |
| 5.1.4.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri.....  | 140        |
| 5.1.4.2. Öğretmenlerin Performans Yönetimine İlişkin Görüşleri .....   | 140        |
| <b>5.2. Öneriler .....</b>   | <b>141</b> |
| 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....  | 141        |
| 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....  | 141        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>  | <b>143</b> |

|                   |            |
|-------------------|------------|
| <b>EKLER.....</b> | <b>161</b> |
| <b>EK 1.....</b>  | <b>161</b> |
| <b>EK 2.....</b>  | <b>165</b> |
| <b>EK 3.....</b>  | <b>169</b> |

## KISALTMALAR

|                 |   |
|-----------------|---|
| EARGED.....     | Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı  |
| F .....         | Varyans   |
| f.....          | Frekans   |
| MEB.....        | Milli Eğitim Bakanlığı                            |
| MLO.....        | Müfredat Laboratuvar Okulu                        |
| OGYE.....       | Okul Gelişimi Yönetim Ekibi                       |
| ÖYEGM.....      | Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü |
| p .....         | Anlam Düzeyi                                      |
| SPSS .....      | Statistical Package for the Social Sciences       |
| Ss .....        | Standart Sapma                                    |
| TEDP.....       | Temel Eğitime Destek Projesi                      |
| TKB .....       | Teftiş Kurulu Başkanlığı                          |
| $\bar{X}$ ..... | Ortalama  |
| YÖK .....       | Yüksek Öğretim Kurulu                             |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1. Öğretmen Özyeterliği .....                                      | 26 |
| Şekil 2. Performans Yönetim Çemberi .....                                | 35 |
| Şekil 3. İşgören – Edim (Performans) ve Örgütsel Ortamın Etkileşimi..... | 43 |
| Şekil 4. Performans Yönetimi Süreci.....                                 | 46 |
| Şekil 5. Performans Yönetimi Sistemine Bütünsel Yaklaşım.....            | 59 |

**TABLolar LİSTESİ****Sayfa**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tablo 1.</b> Öğretmen İnanışları ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Çalışmalardan Örnekler.....  | 31  |
| <b>Tablo 2.</b> Performans Değerlendirme ve Performans Yönetimi Arasındaki Farklar.....   | 52  |
| <b>Tablo 3.</b> Performans Yönetimi Sistemi.....  | 53  |
| <b>Tablo 4.</b> Araştırma Evrenine İlişkin Bilgiler.....  | 77  |
| <b>Tablo 5.</b> Araştırma Örnekleme.....  | 77  |
| <b>Tablo 6.</b> Anketlerin Geri Dönüş Oranı.....  | 78  |
| <b>Tablo 7.</b> Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar.....  | 80  |
| <b>Tablo 8.</b> Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Faktör Yükleri, Varyansları ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları..... | 81  |
| <b>Tablo 9.</b> Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeğinin Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar.....   | 81  |
| <b>Tablo 10.</b> Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Kodlama.....  | 85  |
| <b>Tablo 11.</b> Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....  | 87  |
| <b>Tablo 12.</b> Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri.....   | 89  |
| <b>Tablo 13.</b> Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Cinsiyetlerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....   | 90  |
| <b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Özyeterlik Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....                                 | 92  |
| <b>Tablo 15.</b> Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Özyeterlik Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....             | 95  |
| <b>Tablo 16.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Özyeterlik Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....                               | 98  |
| <b>Tablo 17.</b> Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeyleri.....  | 101 |
| <b>Tablo 18.</b> Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algılarının Cinsiyetlerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....  | 103 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tablo 19.</b> Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Performans Yönetimi Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....   | 105 |
| <b>Tablo 20.</b> Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Performans Yönetimi Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları....  | 108 |
| <b>Tablo 21.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Performans Yönetimi Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....   | 112 |
| <b>Tablo 22.</b> Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Hedef ve Kriterlerini Belirleme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....                         | 116 |
| <b>Tablo 23.</b> Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans İzleme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....                             | 117 |
| <b>Tablo 24.</b> Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Geliştirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....                         | 118 |
| <b>Tablo 25.</b> Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Değerlendirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....   | 119 |
| <b>Tablo 26.</b> Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları..... | 121 |
| <b>Tablo 27.</b> Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Yönetimi Algısını Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....  | 122 |
| <b>Tablo 28.</b> Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....  | 125 |
| <b>Tablo 29.</b> Öğretmen Görüşlerine Göre Özyeterlik Algı Düzeyi.....   | 126 |
| <b>Tablo 30.</b> Öğretmen Görüşlerine Göre Performans Yönetimine İlişkin Olumlu Kodlar.....  | 129 |
| <b>Tablo 31.</b> Öğretmen Görüşlerine Göre Performans Yönetimine İlişkin Olumsuz Kodlar.....   | 132 |



## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK VE PERFORMANS YÖNETİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, özyeterlik ve performans yönetimi algı düzeylerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, özyeterlik algısının performans yönetimi algısına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma, betimsel-ilişkisel tarama modelinde ve nitel türde karma bir araştırmadır. Araştırmanın evreni 2013–2014 eğitim–öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise türü okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmada, tabakalı-basit tesadüfi örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir. Araştırma 469 öğretmenden toplanan verilerle yapılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla, öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren ve bu araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğretmenlerin özyeterliklerini ölçen “Öğretmen Özyeterliği Ölçeği” ve “Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel deseni kapsamında öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ortalama, parametrik fark testleri ve regresyon analizi testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özyeterlik algıları genel ortalama ve tüm alt boyutlarda yeterli düzey olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. 36-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri, 22-30 yaş, 31-35 yaş ve 41-45 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bununla birlikte, 46 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri 22-30 yaş ve 31-35 yaş grubunda yer alan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. İlkokul öğretmenlerinin

özyeterlik algı düzeyi, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeyi, lise öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyi, 0–5 yıl, 6–10 yıl ve 11–19 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bununla birlikte 0–5 yıl ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyinin 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin performans yönetimi algıları genel ortalama ve tüm alt boyutlarda yeterli düzeydedir. Öğretmenlerin performans yönetimi algıları cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 36–40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin performans yönetimi algıları, 22–30 yaş, 31–35 yaş ve 41–45 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. İlkokul öğretmenlerinin performans yönetimi algı düzeyinin, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre ve ortaokul öğretmenlerinin performans yönetimi algı düzeyinin, lise öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyi, 6–10 yıl ve 11–19 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyinin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algıları arasındaki ilişki incelenmiş, özyeterlik algısının performans yönetimi algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, özyeterlik algısı ve performans yönetimi algısı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı kapsamında yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin % 10 ‘u özyeterlik anlamında kendini yetersiz gördüğünü, % 75 ‘i orta düzey gördüğünü ve % 15’i kendini yeterli gördüğünü belirtmiştir. Performans yönetimine ilişkin yapılan görüşmelerde öğretmenlerin % 80’i olumlu bir görüş bildirmiş, etkin bir performans yönetimi uygulamasını desteklediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 20’si performans yönetimi sistemine olumsuz yaklaştığını ve desteklemeyeceğini bildirmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özyeterlik, performans yönetimi, öğretmen.

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEIVED SELF-EFFICACY AND PERFORMANCE MANAGEMENT**

The main objective of this study is to determine the levels of teachers' perceived self-efficacy and performance management. Within the scope of this objective, it was examined whether or not the level of teachers' perceived self-efficacy and performance management significantly differ or not, according to the following variables; sex, age, school types that they are working, and years in service. Furthermore, the impact of self-efficacy on performance management has been investigated. Mixed research techniques – descriptive, correlational and qualitative- were used to gather information. The research consists of the teachers who are working at primary, middle, and high schools in Şanlıurfa province and its central districts during the academic year of 2013-2014. The sample of the study was selected by using stratified simple random sampling technique. Data were collected from 469 teachers. In order to collect research data several instruments were used; for gathering demographic information about the teachers, a Personal Information Form was prepared. Furthermore, “Teachers Self-Efficacy Scale” and “Teacher Performance Management Scale” were used in order to measure the teachers' self-efficacy and performance management levels respectively.

In order to collect qualitative data for determining teachers' views about self-efficacy and performance management, a case study, which is a qualitative technique most commonly used in such researches, was designed. In other words, interview techniques were used. To analyze research, data frequency, percentage, mean scores, parametric tests and regression analysis techniques were used in SPSS version 16 for windows.

The study has indicated that teachers' average self-efficacy score in general as well as in all subscales were satisfactory. Furthermore, the data has shown that self-efficacy scores of teachers didn't differ significantly according to sex. With relation to age, self-efficacy scores of 36-40 years old teachers were found significantly higher than those of 22-30, 31-35, and 41-45 years old groups. Additionally self-efficacy scores of teachers of 46 and above were found significantly higher than those of 22-30 and 31-35 age groups.

The result has also revealed that self-efficacy level of primary school teachers was significantly higher than both middle school and high school teachers. Similarly, middle school teachers' mean score in self-efficacy was significantly higher than those of high school teachers. The study has confirmed that self-efficacy mean scores of teachers who have been working for 20 and above years were significantly higher than those of teachers who have been 0-5, 6-10, and 11-19 years in service. The data has also shown that self-efficacy mean scores of teachers who have been working for 0-5 and 11-19 years were significantly higher than those of 6-10 years.

The result has underlined that teachers' performance management perception level in general as well as in all subscales were satisfactory. The data has also shown that performance management scores of teachers didn't differ significantly according to sex. With relation to age, performance management mean scores of 36-40 years old teachers were found significantly higher than those of 22-30, 31-35, and 41-45 years old groups. The study has also confirmed that performance management perception of primary school teachers was significantly higher than those of both middle school and high school teachers. Similarly, middle school teachers' mean scores were significantly higher than those of high school.

The result further signifies that performance management mean scores of teachers who have been working for 20 and above years was significantly higher than those of teachers who have been working for 6-10, and 11-19 years. The data has also shown that performance management mean scores of teachers working for 11-19 years were significantly higher than those of the 6-10 years group.

The data has also underscored that there was a moderate level positive correlation between teachers' perceived self-efficacy and performance management scores. Furthermore, teachers' self-efficacy score was found to be an important predictor of their performance management score.

The data has shown that about 10% of the teachers view themselves inadequate, 75% moderate, and 15% adequate in self-efficacy. Furthermore, the study has shown that about 80% of the teachers had a positive view about performance management and supported effective performance management applications, whereas 20% of the teachers had negative view about performance management system and declared that they do not support such applications.

**Key Words:** Self-Efficacy, performance management, teacher.





# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Bilgi birikiminin artması ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler insan yaşamında köklü ve sürekli değişmelere yol açmaktadır. Bu değişime ayak uydurmak ve yaşanan gelişmelerden geri kalmamak tüm toplumların amacı olmuştur. Günümüzde bütün toplumların amacı; araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirici, katılımcı, yeniliklere uyum sağlayan, düşüncelerini uygulamaya dönüştüren, problem çözebilen aktif bireyler yetiştirmektir (Koray ve Çil, 2006: 56).

Değişim ve gelişim hem dışsal hem de içsel etkenler nedeniyle tercih olmaktan çok artık bir zorunluluk olarak görülmektedir. Dünyada bilginin gelişimi hızlanmakta ve hemen her yerde uygulama alanı bulmaktadır (Doğan, 1997: 52). Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmaktadır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerin sağlanmasını, mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaları kapsamaktadır (Karip, 1996: 245).

Yaşanan hızlı gelişmeler karşısında eğitim sistemlerinin bu değişme ve gelişmelere ayak uydurması, sentez ve değerlendirme yapan, bilgi ve teknoloji üreten, geliştiren, bilim verilerini kullanan ve yayan bireyler yetiştirmesi açısından önem kazanmaktadır (Açıkalın, 2011: 2).

Sosyal sistemler olarak eğitim sistemlerinin sosyo-psikolojik temelleri, üyelerinin rol davranışları, bu davranışları tanımlayan ve yaptırın normlar, bu normların dayalı olduğu değerlerden meydana gelir. Diğerleri gibi eğitim örgütü de bir roller sistemidir. Ancak eğitim örgütlerinin yenilenmesinde, genellikle daha kolay yapısal değişmelere gidilir ve roller sistemi ihmal edilir (Bursalıoğlu, 2000: 4).

Eğitimde yenileşme, geçmiş uygulamaların gözden geçirilip eksikliklerin tespiti ile başlar. Bunu yeniden düzenlemeler takip eder ve en sonunda eski ve yeninin mücadelesi başlar (Greenman, 1994, Akt. Özdemir, 1998: 18). Burada düzenleyici bir kurum olan eğitime çok iş düşmektedir. Eğitim, halen devam etmekte olan bu sürece, insanları yeniden eğiterek, birey ve toplumları yeni koşullara uyumlu hale getirerek önemli katkılar sağlayabilir (Balay, 2004: 66).

Balcı'ya (1993: 42) göre eğitimin temel taşı olarak görülen öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etmenlerin başında gelmektedir. Nitelikli bir öğretmen ülke gereksinimleri ve toplum beklentileri yönündeki davranışları daha etkin biçimde yerine getirebilecektir. Öğretmenlik, eğitim bilimlerinin bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış mühendisliği ve sanat yönü de olan bir meslek olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Senemoğlu, 2001: 14). Yapılan birçok öğretmen konulu çalışmanın bu mesleğin niteliklerinin neler olması gerektiği yönünde yoğunlaştıkları görölmektedir (TED, 2002, ÖYEGM, 2008, Gordon, Lim, McKinnon ve Nikala, 1998).

Çeliköz (2006: 25), eğitimin etkili ve başarılı olmasını sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlamaktadır. Ona göre; toplumların gerçek mimarları ve insan kişiliğini şekillendiren sanatkarlar öğretmenlerdir. Dolayısı ile bir toplumun, ancak sahip olduğu öğretmenler kadar iyi olabileceği konusuna dikkat çekmektedir.

Çakır (2004: 56), öğretmen niteliklerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenin özyeterlik algısının ne düzeyde olduğunun dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Literatürde güçlü özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, öğrenci başarısını artıracak şekilde, öğrenci ihtiyacını dikkate alarak öğrenci merkezli çalışmalar sergilediği, yönünde tespitler mevcuttur (Bandura, 1982, Woolfolk-Hoy ve Davis, 2006, Martin, 2006).

Pajares'e (2002: 18) göre öğretmenlerin özyeterlik algısı öğretmenlerin öğretim sırasında ortaya koydukları çabayı doğrudan etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sahip olduğu yüksek özyeterlik algısının; öğretimi zenginleştirmede daha çok çaba harcama, olumsuzluklar karşısında daha fazla direnç gösterme, kolay pes etmeme gibi davranışlara sebep olduğu tespit edilmiştir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Davis, 1998: 220). Özyeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin ise, öğretmen merkezli öğretimler yaptıkları ve olumsuz



durumlarda mücadele etmek yerine, vazgeçmeyi tercih ettikleri ortaya konmuştur (Henson, 2001: 37, Plourde, 2002: 89).

Öğretmenin özyeterliği, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkiler. Bugün gelinen noktada, öğretmenlik mesleğinin ne denli önemli olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu tespitin yanı sıra öğretmenin nasıl bir işlevle donatılması, görevlerini “Nasıl” ve “Ne için” ve “Ne düzeyde” yerine getirmeleri gerektiğini kavramak ve kavratmak da gereklidir (Özkan, 2003: 78). Eğitimin niteliğinin artmasında işe koşulan uygulamaların en önemlilerinden biri de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Cemaloğlu, 2002: 153-154).

Performans yönetimi örgütler için yaşamsal bir önem taşır. Örgütün değişikliklere ayak uydurabilmesi ve toplumsal işlevini yerine getirebilmesi, örgütte görev alan çalışanların bir bütün olarak genel amaçlara istenilen düzeyde katkıda bulunabilmelerine ve onların sürekli olarak değerlendirilip iyileştirilmelerine bağlıdır (Bingöl, 1998: 226).

Alanyazına göre örgütsel performansa ulaşmanın yolu işgören performansına bağlıdır. Bireysel ve örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için, işgörenlerin kendilerini geliştirerek belirlenen hedeflere ulaşması gereklidir. Örgüt tarafından işgören performansının sürekli gelişimini sağlayacak etkinlikler yapılmalı ve destek yapılarının oluşturulması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu anlamda işgören performansını geliştirmek için örgüt tarafından yapılması gerekenler: bireysel ve örgütsel amaçların açıkça tanımlanması, ortak planlama yapılması, örgüt stratejisi ile iş amaçları arasında bağ kurulması, performans anlaşmaları yapılması, işgörenlerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının tanınması, işgörenler için gelişim planı yapılması, kazanılan bilginin performans davranış değişikliğinde kullanılmasının sağlanması, iç ve dış iletişim ağının kurulması, performans kriterlerine göre işgören performansının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının kullanılmasıdır (Bounreaux, 1994; Antonioni, 1994; Mwita, 2000; Armstrong, 1996; Mendonca ve Kanungo, 1996, Akt. Bozkurt Bostancı, 2011: 128).

Bir örgüt olarak okulda da öğretmenin performansını artırmak için belirtilen bu uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yine öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okulda; iş rotasyonu, rehberlik ve yönlendirme, özel görevlendirmeler, okul kursları, seminerler ve mesleki derneklere üyelik gibi aktiviteler yapılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin başka okullara yapacakları ziyaretleri ya da bir danışmanın sınıfa yapacağı bir ziyaret, okulda herhangi bir problem üzerinde yapılan kurul çalışmaları, öğretmenlere yönelik üniversitelerde verilecek kurslar, öğretmenin mesleki yayınları okuyarak bilgi düzeyini artırması, başarılı bir öğretmenle iletişim kurması, öğretmenin yerel ya da ulusal düzeyde bir gruba katılarak aidiyet duygularını geliştirmesi gibi düzenlemeler öğretmen performansının artmasını sağlayacaktır (Cemaloğlu, 2002: 55).

Milli Eğitim Bakanlığı mevcut performans yönetimi sisteminin aksaklıklarını ortadan kaldıracak yeni bir performans yönetimi sistemine ihtiyaç duymuştur. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2001-2005 çalışma programında yer alan “Teftişte performans değerlendirme modelinin geliştirilmesi ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi” konusuna yönelik olarak teftiş sistemine yeni bir yaklaşım ve anlayış kazandırmak amacıyla “Okulda Performans Yönetimi Modeli” geliştirilmiştir (EARGED, 2006: 7).

Bu çalışmanın devamı olarak da 2010–2011 eğitim öğretim yılında ilköğretim kurumlarında bir çeşit performans değerlendirme sistemi olan “İlköğretim Kurumları Standartları” programı başlatılmış, ortaöğretim kurumlarında da “Performans Yönetim Sistemi” adı ile programın ilk düzenleme çalışmalarına başlanmıştır (otmg.meb.gov.tr).

Okulda Performans Yönetimi çalışması ile okulun vizyonu, gelişim planı ve hedefleri doğrultusunda, okul toplumunu oluşturan birey ve gruplar ile toplumun beklentilerini karşılayacak hedeflerin çalışanların katkılarıyla gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca performans değerlendirme sürecine veli, öğrenci, öğretmen, meslektaş (zümre), yönetici ve müfettişin ortak katılımını sağlamak, okulda performans değerlendirme sürecini açık hale getirmek, performans değerlendirme süreci sonunda ödül-tanıma sistemi kurmak, bireysel ve mesleki gelişim planlaması yapmak, okul gelişim planları yapılırken, performans değerlendirme sonuçlarının kullanılmasını sağlamak, teftişin denetim fonksiyonunu performans değerlendirme biçimine dönüştürmek, etkili bir değerlendirme süreci ile

bireylerin ve kurumun yeterliklerini geliştirmek hedeflenmektedir (Eroğlu ve Erden, 2006: 2).

Bandura (1994: 544), insanların hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olan belirlenmiş performans seviyelerini üretme yeterliklerine olan inançlarını algılanan özyeterlik olarak tanımlamaktadır. İnsanların özyeterlik algıları ne kadar çaba sarf ettikleri ve ne kadar süre engellere dayanabildikleri ile orantılı olarak motivasyonlarını etkiler (Bandura, 1989: 1176).

Türkiye’de öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmen performans yönetimi ile ilgili yapılan araştırmaların pek çoğu öğretmenlerin branş ve demografik farklılıklarının algıları üzerindeki etkisini incelemeye yöneliktir (Zararsız, 2012, Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2004, İşleyen, 2011, Yolcu, 2008). Bu araştırmalar eğitim ortamı değişkenlerinin (okul türü, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okul idaresinin yönetim biçimi, öğretmenler arası ilişkiler, okulun fiziksel donanımı vs.) öğretmen algıları üzerindeki etkisine yönelik bir bulgu vermemektedir. Ancak farklı çalışma koşullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimine ilişkin farklı algı düzeyleri olabileceği düşünölmektedir. Bu amaçla bu araştırmada farklı yaş grupları ile çalışan öğretmenlerin algı farklılıklarını ortaya koymasını bakımından eğitim ortamı değişkenlerinden okul türü değişkenini dikkate alınmış, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri araştırma kapsamına alınmıştır.

Özyeterlik algısı, belirli bir davranışı başlatan ve bu davranışa dair devamlılığı sağlama etkisi olan motivasyon seviyesini belirlemektedir. Buna göre öğretmenin özyeterlik algısının, kendi performansı ve performansının planlanması, izlenmesi, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının kullanılması sürecini kapsayan performans yönetimine ilişkin bakış açısı üzerinde etkili olacağı düşünölmektedir (Bandura, 1989, Argon, 2010). Eğitim açısından önemli sonuçların ortaya çıkmasında etkili olan birbirleriyle ilişkili görünen, bu değerkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Şanlıurfa il merkezinde görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin, özyeterlik ve performans yönetimi algı düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

### A) Araştırmanın Nicel Deseni Kapsamındaki Sorular:

1- Öğretmenlerin özyeterlik algıları;

- Öğrenci katılımında yeterlik,
- Öğretimsel stratejilerde yeterlik ve
- Sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarında ne düzeydedir ?

2- Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri;

- Cinsiyetlerine
- Yaşlarına
- Görev yaptıkları okul türüne ve
- Mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde değişmekte midir ?

3- Öğretmenlerin performans yönetimi algıları;

- Performans hedef ve kriterlerini belirleme,
- Performans izleme,
- Performans geliştirme,
- Performans değerlendirme ve
- Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutlarında ne düzeydedir ?

4- Öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyleri;

- Cinsiyetlerine
- Yaşlarına
- Görev yaptıkları okul türüne ve
- Mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde değişmekte midir ?

5- Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri, performans yönetimi algı düzeylerini yordamakta mıdır?

### **B) Araştırmanın Nitel Deseni Kapsamındaki Sorular:**

6- Öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin;

- Öğrenci katılımında yeterlik,
- Sınıf yönetiminde yeterlik ve
- Öğretimsel stratejilerde yeterlik bağlamında görüşleri nelerdir?

7- Öğretmenlerin performans yönetimi algılarına ilişkin;

- Performans planlama,
- Performans izleme,
- Performans geliştirme,
- Performans değerlendirme ve
- Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma bağlamında görüşleri nelerdir ?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Ulusal ve uluslararası sınavlarda elde edilen başarı düzeyi Türk Eğitim Sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaya koyduğu hedeflere ulaşamadığını göstermektedir. 2012 PISA sonuçlarına göre 65'i OECD ülkesi olan 74 ülke arasından, Türkiye genel ortalama 45, Matematik'te 44, Okuma-Anlama Becerilerinde 42, Fen Bilgisi'nde ise 43. sırada yer almaktadır (yegitek.meb.gov.tr).

Eğitim sisteminin nesnel göstergeleri, dünyada yaşanan değişimi yakalama noktasında, eğitimde başarının gerçekleşmediğini, başarının gerçekleşme düzeyinin ölçülemediğini, başarıyı sağlayacak öğretmenin yetiştirilemediğini, müfredatın başarıyı sağlamada yetersiz kaldığını, denetimlerin etkili yapılamadığını, eğitim-öğretim materyallerinin yetersiz kaldığını ileri süren tartışmaların yapılmasına ve eğitim sisteminde pek çok değişikliğin yaşanmasına sebep olmuştur.

Okullarımızda örgütsel değişimin başlatılabilmesi ve nitelikli bir yapıya kavuşturulması için var olan durum, doğru ve tam olarak ortaya konmalıdır. Bu

nedenle okullardaki etkinliklerin doğru değerlendirilebilmesi, okul odaklı iş analizleri ve görev tanımlarının yapılması, okul amaçlarının tanımlanması ve standartların belirlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte kurum olarak okulların performans göstergelerinin, öğretmen ve okul müdürü yeterlik alanlarının tanımlanması ve performans yönetimi uygulamalarının yapılması gerekir.

Eğitim bütün öğeleri ile bir bütündür. Bu öğelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini, yaygın ifadesiyle kalitesini belirleyecektir. Sistemin en stratejik unsuru ise öğretmendir. Öğretmenin özyeterliği, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkiler. Bu sebeple, okulda öğretmenin performansının artırılması ve öğretmenlerden üst düzeyde verim alınması gerekir (Cemaloğlu, 2002: 78).

İlgili alanyazın incelendiğinde, yurt içi ve yurt dışında öğretmenlerin özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik pek çok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taramasında bu araştırmalarda, çoğunlukla bir okul türünde veya belirli branşta görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarını etkileyen etkenler üzerinde durulduğu, farklı okul türünde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiş, öğretmenlerin özyeterlik algılarının performans yönetimi algıları ile ilişkisini belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algı düzeylerini okul türü (ilkokul ortaokul ve lise) kapsamında karşılaştıran, özyeterlik ve performans yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilk araştırma olarak düşünüldüğünden önem taşımaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırma, veri toplama araçlarının araştırma amacına uygun olduğu, örneklemin araştırma evrenini temsil ettiği, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklere gerçek görüşlerini yansıttıkları ve konuyla ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda yeterli bilgi elde edildiği varsayımı üzerine kurulmuştur.

### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın nicel kısmı likert tipi veri toplama araçları ile nitel kısmı yarı yapılandırılmış görüşme formları ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları şöyledir:

**Özyeterlik Algısı:** Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004: 260).

**Öğretmen Özyeterlik Algısı:** Öğretmenin öğrenci öğrenmesi ve motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu veya güçlü bir düzeyde etkilediğine ilişkin yeterlik inancıdır (Goddard, Woolfolk Hoy ve Hoy, 2000: 485).

**Performans:** Amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edileni nicel ya da nitel olarak belirleyen kavramdır (Şimşek ve Nursoy, 2002: 43).

**Performans Yönetimi:** Gerçekleştirilmesi gerekli örgütsel amaçlara ve bu bağlamda, personelin ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın, örgüte yerleştirilmesi ve personelin bu amaçlara ulaşmak için gösterilen ortak çabalara, çalışmaları ile yapacağı katkının derecesini artırıcı biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi ya da ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Canman, 1993: 20).

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklamasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle konuya ilişkin genel bir giriş yapılmış, ardından araştırmayla ilgili temel kavram ve terimlerin açıklamasına yer verilmiş, alanyazın taramasına bağlı olarak ilgili araştırmalara değinilmiştir.

#### 2.1. Özyeterlik

Özyeterlik, Bandura tarafından geliştirilen ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının (social learning theory) anahtar kavramlarından biridir. Özyeterlik kavramı ve özyeterlikle ilgili kavramların detaylı açıklamalarına aşağıda değinilmiştir.

##### 2.1.1. Yeterlik Kavramı

Yeterlik kavramı bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler olarak ele alınmakta, bir meslekte başarılı olmak mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara bağlanmakta ve yeterlik, mesleğin gerektiği gibi yerine getirilebilmesinin önkoşulu olarak anlaşılabilir (Cantekin, 2009: 32).

Yeterlikler, mesleki performans göstergeleri olarak kullanılabilir. Belirli bir mesleğe özgü yeterlik ifadelerine bağlı olarak, meslek üyelerinin etkililiği incelenip değerlendirilebilir. Yeterlik temelli pek çok yönetsel eylem, iş görenlerin performansını artırmayı amaçlar. Yeterlikler iş görenlerin işe ilişkin özellikleri hakkında daha doğru bilgiler elde etmenin, daha doğru değerlendirmeler yapmanın, geri bildirimde bulunmanın, geliştirmenin ve ödüllendirmenin etkili bir aracı olarak düşünülmelidir (Şahin, 2004: 55).



### 2.1.2. Özyeterlik Kavramına Genel Bakış

Özyeterlik, sosyal bilişsel kuramın temel kavramı olup kişinin kendinin farkında olmasıdır. Bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Özyeterlik, bireyin karşılaştığı güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı, kısaca kişinin kendini bilmesidir (Korkmaz, 2002: 209).

Senemoğlu'na (2002: 235) göre özyeterlik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Özyeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü, bir sonucudur.

Kişinin bir davranışı yapabileceğine dair kendine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentileri kişinin davranışı yapmasında etkilidir. Yapılacak davranışın sonucu önemli olmakla birlikte, kişinin bu davranışı yapabilirligi hakkında kendine inanması daha önemlidir. Kişinin özyeterlik durumu iki şekilde ortaya çıkmaktadır (Korkmaz, 2002: 211) :

1. Birey göstereceği davranışın kendi kapasitesinin üzerinde olduğuna inanırsa davranışı yapmak istemez.
2. Kişi göstereceği davranışı yapabileceğine inanırsa o davranışı yapma eğilimi artar.

İçsel bir durum olan, bireyin yaşama mücadelesi içinde kendisi hakkında hissettiği yeterlik ve başarı duygusu ile kendine saygı ve kendini değerli bulma duygularının tümü olan özyeterliğin gelişmesinde bireyin şu üç boyuttaki yaklaşımı belirleyici olmaktadır (Korkmaz, 2002: 211) :

**1. Yeterlik Beklentisi:** Bireyin yapılacak işin kolay, zor, çok zor şeklinde algılaması ve başarıp başaramayacağına ilişkin değerlendirmesidir.

**2. Genelleme:** Bireyin öğrendiği bir davranışı benzer durumlarda transfer edebilmesi ve uygun durumlarda kullanabilmesidir.

**3. Güçlendirme:** Bazı deneyimler belirli bir göreve has yetkinlik düşünceleri yaratmaktadır. Diğer deneyimler ise iş veya durumları potansiyel olarak kapsayan daha genelleştirilebilir özyeterlik inançlarını etkileyebilmektedir.

Bandura özyeterlik düşüncelerinin; bireylerin hedeflere ulaşmak için çaba harcamasını, sorunla karşılaştığında sabırlı davranabilmesini, geçici engellerle mücadele edebilmelerini ve yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol uygulaması gereken davranışlara fırsat veren düşünce modellerini ve duyguları etkilediğini ileri sürmektedir (Gülebağlan, 2003: 63). Schunk'a (2009: 103-104) göre özyeterlik iki geniş kavramı içinde barındırmaktadır:

**1) Kişisel Özyeterlik:** Kişinin bir işi gerçekleştirmek için yeteneklerine olan inancını ifade etmektedir. Birey o işi yapabilmek için yeterli düzeyde becerisinin olup olmadığına yönelik inancı doğrultusunda davranış sergiler.

**2) Sonuç Beklentisi:** Ortaya çıkması beklenen davranışlar olarak ifade edilmektedir. Beklentiler bireyin bilişsel harita oluşturmasında, davranışı gerçekleştirmede gerekli olabilecek içsel planlar oluşturmayı sağlar. Bireyler hedeflere ulaşmak için bir strateji belirleyip, uygulamaya başlar ve ortaya çıkan anlamı öğrenirler.

Özyeterlik ve sonuç beklentileri aynı anlama gelmemektedir. Özyeterlik bireyin beklenen davranışları ortaya çıkarabilme kapasitesiyle ilgili algısı iken sonuç beklentisi davranıştan beklenen sonuçları ifade etmektedir. Bireyin olumlu sonuç beklentisinin ortaya çıkması için davranışı yapabilmeye yönelik inancının yeterli düzeyde olması gerekir. Davranış sonucunda ortaya çıkacak olumlu sonuçların çıkması için o davranışı gerçekleştirmek için kendine yönelik inancının yeterli düzeyde olması gerekir. Eğer inanç düzeyi düşükse ortaya çıkması beklenen sonucun da olumsuz olması beklenir (Schunk, 2009: 106).

### **2.1.3. Özyeterlik Algısı**

Bandura'ya göre özyeterlik algısı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir. Özyeterlik algısı yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli

amaçlara yönelik olarak yapılacak davranışları organize etmek ve gerçekleştirmek için gereklidir (Bıkmaz, 2006: 290, Schmitz ve Schwarzer, 2000: 75).

Bandura tarafından 1977'de ortaya atıldıktan sonra özyeterlik alanında pek çok araştırma ve yayın yapıldığı görülmektedir. Eğitim, tıp, psikoloji, işletme, uluslararası ilişkiler gibi çok farklı alanlarda yapılan araştırmalar özyeterlik algısının davranışlar açısından belirleyici olduğunu göstermektedir (Kurbanoglu, 2004: 8).

Bandura'ya göre özyeterlik algısı; davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargıdır. İnsanların sahip oldukları özyeterlik algıları, onların hislerini, düşüncelerini, davranışlarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Güçlü bir özyeterlik algısı, insanların başarısını ve mutluluğunu birçok şekilde geliştirmektedir (Kiremit, 2006: 68 ).

#### **2.1.4. Özyeterlik Algısının Önemi**

Bandura'nın özyeterlik kuramı, özyeterlik algısı düşük olan bireylerin özyeterlik algısı yüksek olan bireylere göre, yeteneklerinden kuşkulandıklarını, yeteneklerine güvenmediklerini, başarısızlık durumunda cesaretlerinin kolayca kırıldığını, bir görevden daha çabuk vazgeçtiklerini, olumsuz sonuç vermesi olası durumlardan kaçındıklarını ve kendileri için daha düşük hedefler belirlediklerini ileri sürmektedir (Gülebağlan, 2003: 30).

Özyeterlik algısı davranışların belirlenmesinde önemli bir etkidir. Bandura (1986), insanların bir beceriyi gerçekleştirmek konusundaki inançlarının sadece davranışı değil, bireyin motivasyonunu ve başarısını da etkilediğini belirtmiştir (Henson, 200: 5). Kişiden bir işi gerçekleştirdikten sonra ortaya çıkmasını beklediği sonucu yaratacağına inanmadığı sürece o işi yapmak için girişimde bulunması ya da o işle ilgili karşılaşacağı güçlüklerle karşı yeterince ısrarcı davranıp kararlılık göstermesi beklenmemelidir (Pajares, 2002: 145).

Özyeterlik algısı üzerine yapılan araştırmalara göre bireylerin tercihlerinde özyeterlik algısı oldukça etkili olmaktadır. Kişiler kendilerini yeterli ve güvenli hissettikleri işleri yapma eğilimi gösterirken, yetersiz hissettikleri işlerden uzak durma, yapmama eğilimi göstermektedirler (Bandura, 1986: 1180). İstedikleri sonuca ulaşamayacaklarına inandıkları sürece harekete geçmeyen bireyler, bu konuda geride durmayı tercih ederler. Bu durumda işi yapmak için ortaya konacak çabanın düzeyi,

yapılacak eylemin sonucunda ortaya çıkacak duruma göre ayarlanır (Bandura, 1986: 1181).

Bireyler yüksek düzeyde özyeterlik algısı taşıdıkları durum üzerine daha fazla uğraşıda bulunmanın yanı sıra düşük özyeterlik algısına sahip bireylere göre daha isteklidirler. Aynı zamanda yaptıkları işte olumsuzluklara karşı daha dirençli ve ısrarcıdırlar. Kişinin özyeterlik algısı yükseldikçe gösterdiği çaba ve olumsuzluklara karşı direnç düzeyi artmaktadır. Tam tersi yönde düşük özyeterlik algısına sahip bireyler ise olumsuz durumlar karşısında daha az direnç göstererek düşük performans gösterebilir hatta yaşadıkları kaygıdan dolayı işi yarım bırakabilirler (Pajares, 2002: 145).

### **2.1.5. Özyeterlik Algısının Kaynakları**

Özyeterlik algısı kişinin, ilgili durumlarla başa çıkabilmek için gereken davranışları ve hareketleri sergileyebileceğine dair inancıdır (Işık, 2001: 3). Birey bir sonuca ulaşabileceğine inanıyorsa, daha aktif davranır ve yaşamının seyrini kendisi belirler. Bu “yapabilirim” inancı, bireyin içinde bulunduğu şartları kontrol altına alma hissini yansıtır. Özyeterlik algısı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört faktöre dayandırılmaktadır. Bunlar (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007: 59):

1. Başarı deneyimi
2. Dolaylı deneyim
3. Sosyal inanç ve
4. Psikolojik durum faktörleridir.

#### **2.1.5.1. Başarı Deneyimi**

Bireyin özel durumla ilgili daha önceden yaşadığı doğrudan deneyimler, kişinin yeterlik bilgisini ve özyeterlik algısını en çok etkileyen kaynaklardır. Basitçe bireylerin gerçekleştirdikleri eylemlerle ilgili yorumlar, özyeterlik algısını oluşturmaya yardımcı olur. Bu şekilde edinilen deneyimle kişi başarabileceği şey ile ilgili en güvenilir gerçekleri sağlamaktadır. Daha önceden kazanılan başarılar kişinin kendisi ile ilgili yeterlik inançlarını güçlü bir şekilde etkileyerek yapılandırır. Ortaya çıkacak olumlu sonuçlar öncelikle akademik başarının artışına beraberinde özyeterlik düzeyinin yükselmesine sebep olur. Bu yüzden de özellikle eğitim

çalışmalarında öğrencinin başarısını artırarak kendi kendine değer vermesi sağlanmalıdır (Bandura, 1986: 1183).

Başarı deneyimi, amaca yönelik performans oluşumu sonucu olarak da düşünülebilir. Ayrıca özyeterlik algısının en etkin kaynağıdır. Kişiler davranışlarını ölçülendirebildikleri ve yorumlayabildikleri takdirde, özyeterlik algılarının oluşumlarına olumlu etkide bulunurlar. Yani “Başarı, özyeterliği artırır, başarısızlık ise azaltır.” şeklinde düşünülebilir (Say, 2005: 19).

Matematik sınavında yüksek performans gösteren bir öğrenci matematikten yüksek not alacaktır ve sınıfta rahat bir yaklaşım sergileyecektir. Bu yaklaşımla ileri dönemlerde matematik içerikli bir bölüm ya da sınıf seçecektir. Matematik ile ilgili kendine verilen görevlerde rahat olacaktır ve bu duygu, kişinin karşılaştığı zorluklarla mücadelede onun gayretini artıracaktır. Diğer yandan sınavda düşük not alan öğrencinin yeteneklerine olan güveni azalacaktır. Matematikte gösterdiği düşük başarı sebebiyle, ilerleyen dönemlerde matematik sınıflarına katılmaktan ve matematik ile ilgili çalışmalar yapmaktan kaçınması beklenecektir. Bu noktada öğrencinin özyeterlik algı düzeyini yükseltmek amacıyla, öğrencinin okul başarısını artırmak, öz kabiliyet ve güvenini ortaya çıkarmasına yardımcı olmak gerekmektedir. Gelenekçi eğitim anlayışına göre bunu sağlamanın yolu, öğrenciye sözlü telkin vermek ve öğrenciyi ikna etmektir. Sosyal kavram teorisi ise gelenekçi düşünceden farklı olarak, öğrencinin deneyimleri yoluyla kazandığı başarılar üzerinde durulması gerektiğini vurgular ve bu yolla öğrencinin motivasyonunun sağlanması gerektiğini savunur (Say, 2005: 19-20).

#### **2.1.5.2. Dolaylı Deneyim**

Pajares'e (2007: 12) göre olumlu ve olumsuz sözel mesajlar özyeterlik beklentisini etkilemekte, örneğin birisinin verilen durumun gerektirdiği becerilere sahip olduğu ikna edici bir biçimde savunulduğunda özyeterlik beklentileri artabilmektedir. Özyeterlikte ikinci önemli etken olarak belirtilen dolaylı deneyimlerle bireyler, başkalarının eylemleri üzerinden bilgiler edinerek özyeterliklerini yükseltmekte ya da düşürmektedir. Bu bilgi kaynağından elde edilen veriler daha zayıftır. Çünkü yeterlik inançları, dolaylı bir şekilde başkalarının yaşadığı deneyimler yoluyla edindikleri becerilerden etkilenecek şekilde alınması şeklinde gerçekleşmektedir. Birey kendine benzettiği başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri üzerinden, aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da

başaramayacağına ilişkin yargısını biçimlendirir. Ayrıca sosyal karşılaştırmalar ya da akran modellemesi yoluyla da dolaylı deneyimler olabilir. Özellikle bir akranı model almak özyeterlik algısında önemli bir etkiye sahip olabilir. Model alınan kişinin olumsuz davranışları, model alan kişinin de özyeterlik algısında olumsuz etkilere sebep olabilir.

Kişiler arası iletişim, farklı konuların doğuşuna sebep olabilir. Mesela, model olarak seçilen kişinin başarısızlığını gözlemleyen kişi, bu başarısızlığı kendi ile ilişkilendirirse özyeterlik konusunda olumsuz etkilenebilir. Diğer yandan, gözlemci, kabiliyetini modelinkinden üstün tutmayı becerebilirse olumsuzluktan etkilenmemeyi başarabilir (Say, 2005: 20).

### **2.1.5.3. Sosyal İnanç**

Sosyal inanç, bireyin bir işi başarmak için gerekli olan beceriye sahip olma durumunu etkileyen önemli bir ileti olabilir. Kişinin özyeterlik algısı başkalarından gelen sözlü iletilerden etkilenebilir. Bireyin bir işi başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler ve nasihatler değişik ölçülerde öz yeterlik algısını etkiler. Bununla beraber sözel iknalar, gerçek bir deneyimle desteklenmedikçe etkili olma olasılığı yoktur. Ayrıca gerçekçi olmayan yönlendirmeler, cesaretlendirmeler beklenen durumun tam tersi bir etki ortaya koyabilir. Bununla beraber bazı durumlarda “Bunu yapabilirsin, denemelisin” şeklindeki cesaretlendirmeler özellikle güvenilir bir bireyden geliyorsa, bireyin öz güvenini destekleyebilir (Bandura, 1986: 1184).

Bireyler, özyeterlik algısını toplum içerisinde kişilerden aldıkları sosyal mesajlar sonucunda oluşturur ve geliştirirler. Kişilerin sözlü değerlendirmelerinin önemi vardır. Ergenlik dönemindeki pek çok genç kendilerine söylenenlerle kendilerini değerlendirirler. Özellikle çocukluk yaşlarında, kendilerine söylenen ve yapılanları hayatlarının geri kalan kısmında hatırlarlar. Bu da güven duygusu üzerinde ciddi önem taşır. Sözel etkileme yapılırken, içi boş sözler söylememeye ve yersiz övgüler yapmamaya dikkat edilmelidir. Olumlu telkin kişiyi teşvik eder, güç kazandırır. Olumsuz telkin ise öz inancı zayıflatır ya da yok eder (Say, 2005: 20).

#### **2.1.5.4. Psikolojik Durum**

Bireyler becerilerine ilişkin yargılarını bir ölçüde psikolojik ve duygusal durumları ile oluştururlar. Bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi özyeterlik algısını etkiler. Algılanan özyeterliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, özyeterlik algısı düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha kararlı ve sebatkardır. Aynı zamanda algılanan özyeterliği yüksek olan birey herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten, özyeterlik algısı düşük olana göre daha az korkar (Pajares, 2007: 19-20).

Stres, korku, karamsarlık ve yorgunluk özyeterlik algısı konusunda bilgi verir. Çünkü bireyler kendi düşüncelerini çeşitlendirebilecek kabiliyete sahiptirler. Olumsuz duygulara kapılmış olmaları, onların kendi yetenekleri hakkında düşündükleri olumsuzluğa dikkat çeker. İnsanlar kendilerini okuyabilirler. Bu okuma, düşüncelerin ve oluşan duygusal yapının hatırlatıcısı olur (Say, 2005: 20).

Sonuç olarak kişi başarısız olacağından korkabilir. Stres ve korku her zaman ve sadece kişinin yeteneklerine olan güvensizliğinden kaynaklanmaz. Aynı zamanda gerçekleşen olayın, konuşmanın ya da faaliyetin önemi de strese ve güvensizliğe yol açabilir. Yapılması istenen göreve verilen güçlü duygusal tepkimeler, görevin başarı ile mi yoksa başarısızlık ile mi sonuçlanacağı konusunda ipucudur. Tahrik edici, harekete geçirici güçlü duygular performansı düşürmektedir (Say, 2005: 21).

#### **2.1.6. Özyeterlik Kavramının Doğuşu**

Konunun tarihsel gelişiminde William James karşımıza çıkan ilk isimlerin başında gelmektedir. William James, özgüven kavramını kullanan ilk araştırmacıdır. William James aynı zamanda bu alanla ilgili olarak “Psikolojinin Temelleri” adlı kitabı yazmıştır. James, bir yerlere gelmek ve belli konularda bir şeyler yapmak için öncelikle kendimizi tanımamız, kendimiz hakkında belli fikirlere sahip olmamız ve bu fikirleri içselleştirmemiz gerektiğini vurgulamaktadır (Say, 2005: 11).

James daha sonra 1920’lerden 1940’lara kadar “Kişilik” konusuna dikkatleri çekmeye başlamıştır. Bir süre kişiliğin yapı taşları; akıl, bilinç, fark etme, istek ve işlev gibi zihnin sahip olduğu yapı taşları ile birlikte bir belirsizlik içine sürüklenmiştir. Akıl, bilinç, fark etme, istek ve işlevin kişi hayatı üzerinde, özellikle de eğitim üzerinde ciddi boyutlarda etkisi vardır. Dolayısıyla yıllar boyu, öğretmenler ve öğretim görevlileri psikologların, psikoloji alanında araştırma yapan bilim adamlarının yönlendirmelerini takip etmişlerdir. Freud’un “Bilinçsiz Motive

Olma”, James’in “Alışkanlıklar”, Watson ve Skinner’in “Görülebilir ve Ölçülebilir Davranış” üzerine yaptıkları incelemelerde de bunlar vurgulanmıştır. Sonuç olarak “Kişilik - Karakter” kavramları psikolojinin ve eğitim bilimlerinin temel konuları biri kabul edilmiştir (Say, 2005: 12).

1950’li yıllara gelindiğinde hümanist hareketler başlamıştır. Bu hareketin fikir babası Abraham Maslow olmuştur. Maslow, motivasyonel yöntemi, kişinin kendi üzerine düşeni yapması, ihtiyaçlarını karşılaması, kapasitesini oluşturması ve eğilimlerine ulaşması için, insani arzular üzerine temellendirilmiştir. 1960- 1970’li yıllar boyunca, zihinsel yapı esaslı harekete geçiren güçler ve etkili yöntemler konuları üzerinde durularak, bu konular üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle “Kişi-Karakter” kavramları dinamik olarak seçilmiştir.

Eğitimciler, psikologlar ve psikoloji alanındaki araştırmacılar tarafından sarf edilen gayret, öz düşüncenin ve özgüvenin önemini ortaya çıkarmıştır. Aynı dönemde, kişinin karakterine dair olumlu yöndeki inançlarının; kişilerin okul başarısını yükselttiği ve küçük yaşta çocuklar için, kapasitelerinin en üst noktasına erişmelerine yardımcı olduğu, fikrine ulaşılmıştır (Say, 2005: 12).

### **2.1.7. Özyeterlik Algısının Ölçülmesi**

Sosyal Bilişsel Teori’ye göre, insan davranışı beş temel yetkinlik üzerine kuruludur ve bu yetkinlikler, davranışları başlatan, sunan ve sürekli kılan temel özellikler olarak ele alınmaktadır. Bu temel yetkinlikler; soyut düşünme (symbolizing), öngörme (forethought), gözlemlene (observational), kendini ayarlama (self-regulatory) ve kendini sorgulama (self-reflective)’dir. Bu beş yetkinliğin, aynı örgütsel ortamda farklı davranışlar sergileyen çalışanların anlaşılabilmesinde açıklayıcı faktörler olduğu belirtilmektedir. Işık (2001: 27), özyeterliliğin ölçülmesinde etkili olan 5 faktörü aşağıdaki gibi açıklamıştır:

#### **2.1.7.1. Soyut Düşünme**

Sosyal Bilişsel Teoriye göre insanlar, çevresel koşullara başarılı bir şekilde tepki verme, bu koşulları değiştirme ve bu koşullara uyum sağlayan gelişmiş bir soyut düşünme yeteneğine sahiptir. Bilgi işleme süreci sonunda, görsel deneyimler, içsel bilişsel modele ve sembole dönüştürülmekte ve bu semboller daha sonraki deneyimlerinde bireye yol gösterici olmaktadır. Soyut düşünme sayesinde, geçmiş deneyimlere biçim kazandırır. Böylelikle insanlar problem



çözerken veya seçim yapmaları gereken durumlarda, deneme-yanılma yönteminden ziyade, alternatifleri zihinlerinde test edebilmekte ve ardından harekete geçebilmektedir.

#### **2.1.7.2. Öngörme**

İnsanlar, kısa dönemdeki hareketlerini planlayabilir, bu davranışların olası sonuçlarını öngörebilir ve kendileri için hedefler belirleyebilirler. İleriyi görme becerisi sayesinde, insanların davranışları istemli hale dönüşmekte; bu bilişsel süreç sayesinde, geleceğe yönelik olarak olaylar arasında nedensel ilişkiler kurulmaktadır.

#### **2.1.7.3. Gözleme**

İnsanlar her türlü davranışı, başkalarının davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme kapasitesine sahiptir. Yapılan gözlemler sonucunda, kişiler mevcut kurallar hakkında bilgi sahibi olmakta; böylelikle, deneme yanılma yönteminin yaratacağı risklerden kendi deneyimlerinin sonuçlarını yaşayarak öğrenmenin getireceği zaman kaybından kaçınmaktadırlar. Örgütsel açıdan bakıldığında, koşullar karmaşıklaştıkça, hatanın yaratacağı olumsuz etkiler de arttığı için, gözleme yetkinliği giderek daha önemli hale gelmektedir.

#### **2.1.7.4. Kendini Ayarlama**

İnsan davranışı, bireyin kendisi tarafından konulmuş içsel standartlarla yönlendirilir. Bu standartlar, davranışların ortaya atılmasını, kontrol edilmesini ve gösterilmiş davranışların değerlendirilmesini sağlamaktadır. İnsan doğuştan bir iç denetim mekanizmasına sahiptir. Bu içsel denetim sosyal şartlar ve yaşantılar yolu ile gelişir. İnsan davranışlarını başlatma, denetleme ve devam ettirme sürecinde içsel standartlar etkili olmaktadır.

#### **2.1.7.5. Kendini Sorgulama**

Birey, kendi deneyimlerini ve davranışlarını değerlendirme ve analiz etme becerisine sahiptir; bu sayede, koyduğu standartlar ile sergilediği davranış arasında bir tutarsızlık fark ederse, kendisini sorgulamaya başlar. Böylelikle, farklı kişisel deneyimleri hakkında derinlemesine düşünerek, çevresi ve kendisi hakkında yorumda bulunabilmektedir.

### 2.1.8. Özyeterlik Algısının Eğitimde Kullanılması

1980 yıllarına gelindiğinde, psikologların ve psikoloji araştırmacılarının çalışmalarında özellikle insan yapısında kavramsal yöntem ve bilgi aktarımı konularında değişiklikler yapılmıştır. Kavramsal değişim teknolojinin ilerlemesinden ve gelişimin simgesi sayılan bilgisayarın icadından etkilenmiştir. Ortaya konan teoriler ve araştırmalar zihinsel ve akli olayları vurgulamıştır. Bu vurgu, karakter üzerine görüşler ortaya koymaktan çok kodlama, kod çözme, bilgi aktarım stratejileri, hafıza yapısı şema ilişkisi, problem ve çözümü gibi kavramsal yapıları ele almıştır (Akar, 2011: 40).

Yapılan araştırmalarla, öz düşünme kavramı önemli bir boyut kazanmıştır ve bu kavram eğitim psikolojisinin önemli bir bölümü haline gelmiştir. Konuya dair pek çok fikir sunulmuştur. Bunların en önemlilerinden biri “İnanç” konusu olmuştur. Alt başlıklarda ise kişiliğin yapı taşları ele alınmıştır. Kişiliğin yapı taşları arasına ise öz düşünce, öz-odak, öz devamlılık ve “Öz” ile başlayan pek çok kavram eklenebilir. Kişilerin kendileri ile ilgili oluşturdukları, geliştirdikleri ve gerçekleştirdikleri inançları, tüm eğitim-öğretim hayatları boyunca ya da sosyal hayatları içerisinde kişiyi başarılı olma ya da başarılı olmama yönünde etkiler. Öğrencilerin, okul hayatlarında neyi niçin yaptıkları ya da yapmadıkları ya da yapamadıkları ve neden başarısız oldukları konularına ışık tutmuştur. Şu sorular konunun açılması ve irdelenmesi yönüyle önemlidir (Say, 2005: 13) :

1. Öğrenciler niçin bazı aktivitelere katılmayı tercih ederken diğerlerini göz ardı ederler?
2. Öğrenciler neden bazı akademik konularda başarılı olurken, diğerlerinde başarısız olurlar?
3. Neden öğrenciler bazı vazifeler karşısında heyecan ve endişe duyar, paniğe kapılır?
4. Öğrencilerin hayatlarına dair öncül düşünceleri nelerdir?

Her bir soru irdelendiğinde ve her birine cevap alınabildiğinde, öğrenci kendisine uygun aktiviteyi ve vazifeyi seçebilecektir. Görüldüğü gibi, öz inanç, özbenlik, özgüven ve özyeterlik kavramları gerek öğrenciyi tanımada, gerek öğretim

stratejileri yeterliliğini irdelemede, sınıf yönetim yeterliliğini değerlendirmede önemli bir yere sahiptir.

Kişinin dış etkenler ve sonuçları karşısında onları nasıl yorumladığı önemlidir. Kişi ancak bu yorumlama ile kendine bir yöntem oluşturabilecek ve yeteneğinin özalgısını hedeflere ulaşmada aracı yapacaktır. Buradan anlaşılacağı üzere “Öz-Algı” kavramı hedeflere ulaşmada yardımcı unsurdur. Bununla birlikte, öz-algı, yapılan faaliyetlerde de kontrol mekanizması niteliğindedir (Akar, 2011: 41).

### **2.1.9. Öğretmenlik Mesleği**

Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun aynı maddesinin devamında “Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” denilmektedir.

Öğretmen, becerilerin ve kişisel niteliklerin kazanılmasına yardım eder, sosyo-kültürel eğitimi kolaylaştırır ve aktif olarak öğrenir. Beceri ve kişisel niteliklerin kazanılmasında öğrenciye model olur, çocukların öğrenme sürecindeki gelişimlerini ölçer ve değerlendirir. Sınıf içi etkinlikler düzenlenirken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur ve uygulamalarında bunları dikkate alır. Öğrencilere çalışmalarında rehberlik ederek, onları grup çalışmasına yönlendirir ve iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlar, öğretimi kaliteli kılabilmek için meslektaşları ve aile ile iş birliği yapar (MEB, 2005: 2).

Bir eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen öğrenci, öğretmen, müfredat, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar gibi pek çok unsur bulunmaktadır. Ancak diğer unsurla karşılaştırıldığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, bir eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında, eğitim ortamlarındaki program, fiziki koşullar, eğitim materyalleri gibi diğer unsurların ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği ile öğretmenlerin, eğitim ortamının en önemli ve etkili ögesi olduğu söylenebilir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011: 98).

### 2.1.10. Öğretmen Yeterliği

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişmesi ve artması kaçınılmazdır. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin ihtiyaçlarını da dikkate alarak yetiştirmek olduğu bildirilmektedir. Bu görev ve sorumlulukları içinde barındıran öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterlikteki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır. Milli Eğitimin hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı”nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler aşağıdaki altı başlık altında toplanmıştır (Varol, 2007: 74):

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007: 38).

Alanyazında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin neler olması gerektiği hakkında yapılmış araştırmalara dayalı çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bunlardan bazılarına göre öğretmenlerin mesleki yeterlikleri; yeterli alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisine sahip olmak (Erden, 1998: 45), öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca yeni teknolojileri kullanmak (Özer, 2005: 217; Gözütok, 2006: 42; Gözütok ve Karacaoğlu, 2007: 374), etkili iletişim stratejilerini kullanmak (Pantic ve Wubbels, 2010), öğrencilerine karşı açık görüşlü ve objektif olmak, bireysel farklılıkları dikkate almak, (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 207-237), öğrencilerinin problem çözme, yaratıcılık ve araştırma becerilerini geliştirmek (Şişman, 2002: 165), öğrenci seviyelerine uygun etkinlikler planlamak, bireysel ve grup çalışmaları düzenlemek, sınıfı etkili bir biçimde organize ederek yönetmek, uygun materyalleri

kullanmak (Thomas ve Kay, 1974, Akt. Valli ve Renert- Arieve, 2002: 203), öğrencilerini derse etkin olarak katmak (Erden, 2007: 154), öğretim sırasında farklı yöntem ve teknikleri kullanmak, öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel davranışlarını uygun araçlarla değerlendirmek (Çeliköz, 2000: 378), veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmak (Seferoğlu, 2004: 18), okul yönetimine katılmak, örgüt yapısı içinde yer almak ve liderlik özelliklerini kullanmak (Darling-Hammond, 2000; Rockoff, 2003; Goe ve Stickler, 2008), biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olmuştur. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir. 1998 yılında öğretmen yetiştirme alanında YÖK tarafından yapılan yeni düzenlemeler bu halkanın en son zincirlerinden birisi sayılabilir (Seferoğlu, 2004: 42).

#### **2.1.11. Türkiye’de Yapılan Öğretmen Mesleki Yeterlik Çalışmaları**

Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği Ülkeleri’nde yapılan öğretmen yeterlik çalışmalarına paralel olarak ülkemizde öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi hakkında üniversitelerle birlikte çalışmalar yapmıştır. MEB’in öğretmen mesleki yeterlikleri ile ilgili olarak 1990’lı yıllardan günümüze kadar yaptığı çalışmalarında “öğretmen yeterlikleri” kavramı kullanılmasına karşılık uluslararası çalışmalarda “öğretmen standartları” kavramı kullanılmıştır. Uluslararası alanda, öğretmen yeterlikleri kavramının kullanılması eleştirilmiş, yeterlik kavramının öğretmenin işini yapay olarak parçalara ayırdığı, teknik bir düzeye indirgediği ve bütünlüğünden uzaklaştırdığı vurgulanmıştır (TED, 2009, Akt. Şahin, 2010: 11). Bu eleştirilerin sonucu olarak Avustralya, ABD ve İngiltere gibi pek çok ülkede öğretmen yeterlikleri yerine “öğretmen standartları” kavramının kullanılması tercih edilmiştir (Şahin, 2010: 12).

Türkiye’de 1980’de başlayan ve devam eden yıllarda yapılan uygulamalar sisteme katılan öğretmenlerin yeterlikleri konusunda da Milli Eğitim Bakanlığı’nı uzun yıllar süren hizmet içi çalışmalarıyla meşgul etmiştir (Seferoğlu, 2004: 43). Sonraki tarihlerde başlayan reform sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmen eğitimi bağlamında öğretmenin yeterlikleri gündeme gelmiştir. Öğretmen

yeterlikleri çalışması ilk olarak “Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim” olmak üzere 5 bileşenden Temel Eğitime Destek Projesi (TED) kapsamında 2002 yılı Eylül ayında başlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri çalışması Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün sorumluluğunda yapılmıştır. Öğretmen Yeterlikleri çalışması (ÖYEGM, 2008: 1);

- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır.

Diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yeterliklerinin (ÖYEGM, 2008: 6);

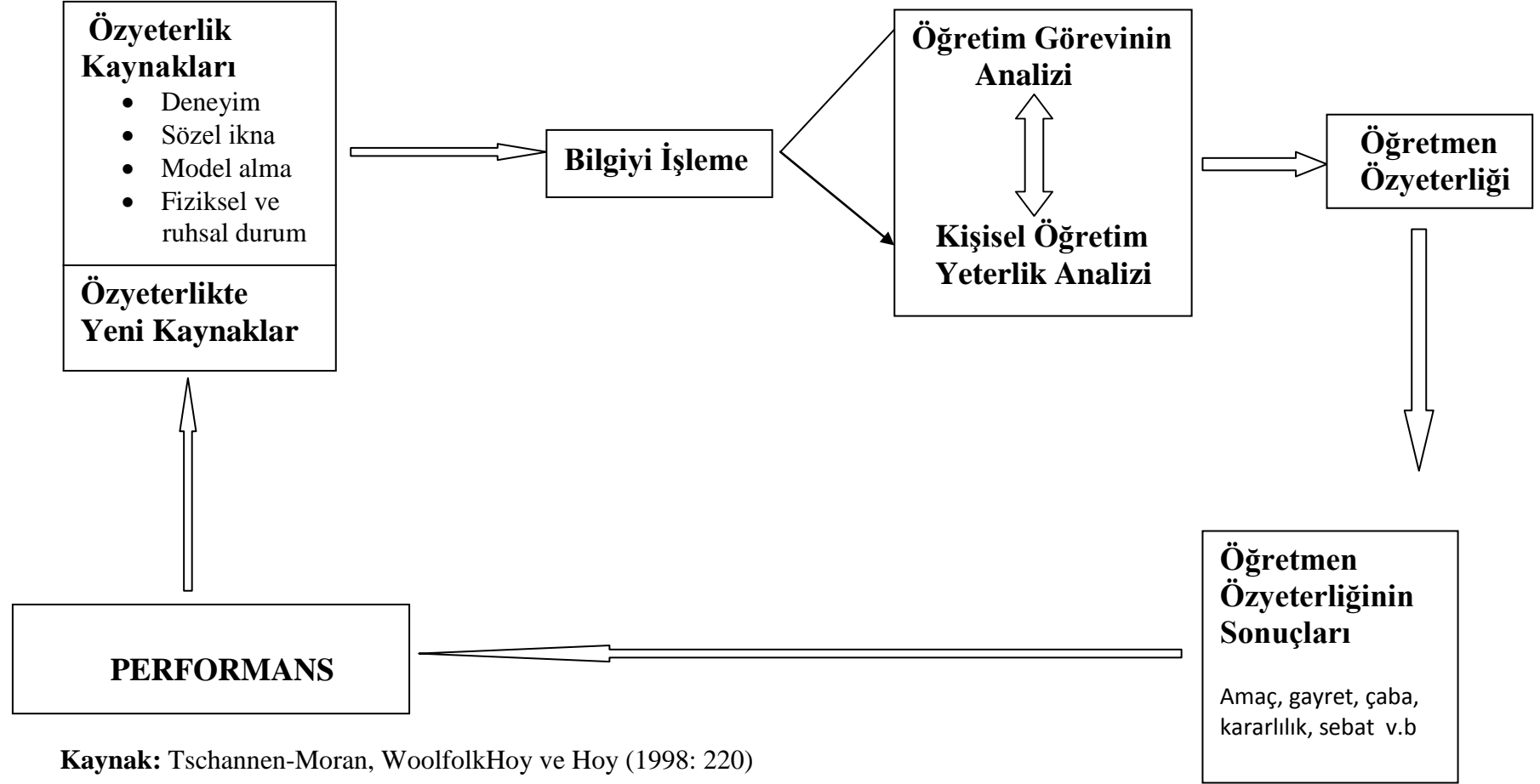
- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, amacıyla kullanılacağını belirtmektedir.

### 2.1.12. Öğretmen Özyeterliği

Sosyo bilişsel kurama göre öğretmen özyeterlik algısı, öğretmenin mesleki etkinliklerini, öğrencileri ile olan ilişkilerini, eğitim-öğretim ortamında kullandığı yöntem ve teknikleri düzenleyebilmesine yönelik inancıdır. (Bandura, 1997: 238). Bandura (1986: 510) insan düşüncesi ve davranışı arasındaki ilişkiyi “İnsanlar ne düşünüyor ve hissediyorsa ona göre davranış sergilerler.” şeklinde ifade etmektedir. Güçlü özyeterlik algısına sahip öğretmenler, öğretim için çoğunlukla öğrenci merkezli yaklaşımları kullanırken (Wertheim ve Leyser, 2002: 60), düşük özyeterlik algısına sahip öğretmenlere göre öğretim için çok daha fazla performans sergilerler (Woolfolk-Hoy ve Davis, 2006: 120). Ayrıca öğretmen özyeterliği azim, çaba ve gayretle ilişkili olup (Milner, 2002: 30), bu çaba ve gayret öğrencilerin motivasyon ve başarılarını önemli derecede etkiler (Martin, 2006: 80).

Eğitimin bütün aşamalarında olduğu gibi öğretmen eğitiminde de sürekli gözlem ve değerlendirmeler şeklinde yapılacak çalışmalar özyeterliğin dayanıklı bir şekilde gelişimini sağlar (Tschannen-Moran, WoolfolkHoy ve Davis, 1998: 219). Şekil 1’ de Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Davis (1998) tarafından ortaya konan öğretmen ve öğretme yeterliği modeli görülmektedir.

Şekil 1. Öğretmen Özyeterliği





Şekil 1’de ki model incelendiğinde öğretmen özyeterliğinin deneyim, sözel ikna, model alma, fiziksel ve ruhsal durum kaynaklarından beslendiği, gelişiminin aşamalı bir şekilde ilerlediği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenin özyeterlik algısına ilişkin sonuçların performanstaki etkililiği de göze çarpmaktadır.

Öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar 1980’lerde başlamış ve Rotter’ın (1966) denetim odağı (*locus of control*) kuramı ve Bandura’nın (1977) sosyal öğrenme kuramının etkisinde kalmıştır. Araştırmacıların bu kuramları yorumlama farklılıkları, öğretme yeterliği ve öğretmen yeterliğinin ölçümü konularında bazı karışıklıklara neden olmakla birlikte, öğretmen yeterliği eğitim araştırmalarında önemli bir alan olarak varlığını korumaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998: 230).

Öğrencilerin istenen davranışlara ulaşmasını sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmada öğretmenlerin kişisel yargıları önemli derecede etkilidir. Öğrencilerin ortaya koyacakları performansları ve davranışları etkileme gücüne yönelik öğretmen inanışları öğretmen özyeterlik algısı olarak tanımlanmaktadır. Bu yeterlik algısının düşük ya da yüksek düzeyde olması öğrencilerin öğrenmelerini etkilemesinin yanında öğrencinin derse olan tutumunu, motivasyonunu da önemli ölçüde etkilemektedir (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998: 57).

İnsanın kendi ile ilgili bir işi ya da görevi ne düzeyde yerine getirebileceğine dair inancı o işi yapmasında etkilidir. Aynı şekilde öğretmenin kendi yeterliğine yönelik inancı öğretmenin yaptığı işe yönelik performansını önemli ölçüde etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin yeterlik algısı öğretim sürecinin temel hedefi olan öğrencilerin başarıya ulaşmalarında, hedeflenen davranışları kazanmalarında, motivasyonlarında, kişisel yeterlik inançları ve tutumlarında önemli bir değişkendir. Özyeterlik algısı yüksek düzeyde olan öğretmenler ne kadar engellenme ile karşılaşılırsa karşılaşsınlar hedefleri gerçekleştirmek için çaba harcayarak azimle başa çıkmaya çalışırlar (Bandura, 1982: 130). Öğretim özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır: (Podell ve Soodak, 1993: 249) :

1) Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurarak olumsuz öğrenci davranışlarına karşı hoşgörülü davranışlar sergilerler.

2) Sınıf içi uygulamalarda istekli davranarak öğrenci başarısında sorumluluk alırlar.

3) Öğretimi en iyi hale getirmek için farklı yöntemler ve materyaller kullanmaya çalışırlar.

4) Öğretimde en iyiye ulaşmak konusunda yüksek beklentilere sahiptirler. Bu yüzden yeni fikir ve düşüncelere karşı açıktırlar.

5) Yeni program ve yaklaşımları uygulamaya çalışırlar.

6) Öğretimde ısrarcı davranırlar.

7) Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere karşı sabırlı davranırlar.

8) Olumsuz bir durumla ya da sorunla karşılaştıklarında işi bırakmayıp sonuna kadar mücadele ederler.

Bir öğretmenin özyeterlik algısı, zor ya da güdülenmemiş öğrenciler arasında bile öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır (Gülebağlan, 2003: 20). Öğretmen özyeterlik algısı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli çaba ve davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007: 40).

### **2.1.13. Öğrenme ve Öğretme Konusunda Öğretmen Algıları**

İnanışlar; anlayışlar, varsayımlar, yansımalar (imgeleştirmeler), doğru ya da yanlış önermeler içeren psikolojik yapılardır. Bu yapılar insan davranışlarında önemli etkilere sebep olmaktadır. Öyle ki olumlu inanışların sonuçları olumlu davranışlar, olumsuz inanışların sonucu ise olumsuz davranışlar doğurabilmektedir (Richardson, 1986: 265).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda özellikle öğretmenlerin uygulamalarındaki farklı değişkenlerin sebepleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmalarda sadece uygulama sürecinin nasıl ilerlediğini incelemenin yanında, öğretmen ve öğretmen adaylarının düşünce sistemleri, inançları ve algıları da araştırmalara dahil edilmiştir. Pajares (1992: 315), inancın insanların yaşamları boyunca aldıkları kararların önemli bir göstergesi olduğunu, öğretmen inançları üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmen inançlarının sınıf uygulamalarında, eğitimsel kararlarında ve planlamalarında önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının gelecekteki uygulamalarında ve bilgiyi yorumlamalarında inanışların önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade

etmektedir. Öğretmenlerin inanışları öğretim uygulamalarını tanımlama, bilgiyi düzenleme ve görevleri ile ilgili etkinlikleri planlamada önemli bir rol oynamaktadır.

Literatürde inanışların davranışlar üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların yanında, davranışların inanışlar üzerinde belirleyici olduğunu savunan çalışmalar da mevcuttur. Shulman (1986: 21), da pratikten önce öğretmenin getirdiği inanışın uygulama sonrasında değişebileceğini ifade etmektedir.

Araştırmacılar genelde öğretmen inanışlarını davranışsal ve bilişsel olarak iki kategoriye ayırmış olmasına rağmen yapılan bu ayırım çok basit ve yanıltıcı olabilir. Pek çok öğrenme teorisinin ortaya koyduğu açıklamaların yanında öğretmenlerin inanışları ile ilgili yaptıkları yorumların bazen çelişkili bazen de karmaşık olduğu görülmektedir (Ernest, 1994, Akt. Saka, 2011: 62).

Araştırmacılar inancın kolayca tanımlanabilecek bir kavram olmadığını belirtmektedirler. Pajares (1992: 307) öğretmenlerle ilgili yaptığı çalışmalarda onların tanımsal problemlerde, zengin kavramsallaştırma ve inanç yapılarındaki farklılıklar üzerine durmuştur. Ona göre durum ne olursa olsun öğretmenlerin düşüncelerinin değişimi kolay değildir ve çoğunlukla sabitlik göstermektedir.

Nespor (1987: 320), benzer bilgi düzeyine sahip öğretmenlerin, öğretimi nasıl gerçekleştireceklerine yönelik uygulamalarında bu bilgilerinden çok inanç düzeylerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin çalışmalarının nasıl olduğunu tanımlamakla beraber inanışlarını da anlamamanın zorunluluğundan bahsederek öğretmenin öğretim perspektifini oluşturma ve yönlendirebilmede önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin öğretim ile ilgili inanışları sağlıklı bir şekilde ortaya konabilirse devamında inanışlar üzerinde değişim ve gelişim de daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Yapılan çalışmalar, davranışın mı inanış üzerinde yoksa inanışın mı davranış üzerine daha etkili olduğu konusunda farklı görüşleri ortaya koymaktadır. Bazı araştırmacılar öğretmenlerin inanışlarının sınıf içindeki davranışlarında etkili olduğu görüşünü savunmaktadır (Pajares, 1992: 308)

Öğretmenlerin uygulamaları ile inanışları arasındaki uyumsuzluğun nedenleri incelendiğinde, araştırmacıların davranış-inanış uyumsuzluğunun stresten kaynaklandığı noktasında birleştikleri görülmektedir. Bazı araştırmacılar bu stresin kaynağının iş yükü, zaman kısıtlılığı, öğrenci problemleri, çalışma koşulları, kaynakların ve fiziksel koşulların yetersizliği, çocukların ihtiyaçları, öğretim

uygulamalarının gerçekleştirilememesi, velilerin beklentileri, kişiler arası ilişkilerin olumsuzluğu olabileceğini belirtmektedirler (Borg, Riding ve Falzon, 1991: 62).

Öğretmen inanışları teoriden çok uygulamalar sonucunda şekillenmektedir. Öğretmenlerin inanışları ve bilgi temellerini anlamada sınıf uygulamaları önemli bir referans noktası oluşturmaktadır (Mansour, 2009: 30).

Shulman (1987: 12), öğretmen inanışlarında dört kaynağın etkili olduğunu belirtmektedir. Bunlar öğretmen oluncaya kadar kazanılmış alan bilgisi, eğitim materyalleri ve yapısı, formal öğretmen eğitimi ve tecrübeler sonucunda edinilmiş pratik bilgilerdir. Toplumda bireysel olarak öğrenme süreçleri öğretmenlerin öğretim deneyimleri hakkındaki inanışlarında önemli bir etkiye sahiptir. Bazı araştırmacılar eğitimde uygulama deneyiminin önemli bir anahtar olduğunu belirtmektedirler. Etkileşimi, bütünlüğü ve sürekliliği sağlamada uygulama deneyimleri önemli bir kriter olarak görülmektedir (Mansour, 2009: 30).

Formal ve informal olmak üzere iki tip tecrübeden bahsedilmektedir. Bu tecrübelerden formal tecrübe ya da kazanımların üniversite veya kurslar gibi eğitim kurumlarından edinildiği, informal tecrübe ya da kazanımların ise okul dışında yaşam içinde edinilen kazanımlar olduğu belirtilmektedir. Özellikle informal eğitim içinde edinilen tecrübelerin öğretmenlerin inanış ve uygulamalarında daha etkili olduğu görüşünü savunan araştırmacılar mevcuttur. Öğretmen adayları lisans eğitimleri sırasında eğitime yönelik daha ilerici ve liberal bir bakış açısı kazanırken, mesleğe başladıklarında tam tersi yönde bir bakış açısı kazanabilmektedirler (Mansour, 2009: 32).

Literatürde öğretmen inanışlarının karmaşık bir süreç olduğuna yönelik argümanlar mevcuttur. İnanışların zor değişeceği ancak zamanla gerçekleşebileceği üzerine görüşler belirtilmiştir (Nespor, 1987: 321). Ancak öğretmen inanışlarının olası etkilerinin bir rolü olarak çıkan farkındalık öğretmen inanışlarının nelerden etkilendiği ve nasıl değişebileceği sorularını da beraberinde getirmektedir. Kagan (1992: 70), öğretmen inanışlarının kolay değişim göstermediğini ve özellikle deneyimsiz öğretmenlerin süreç içerisinde mesleki gelişimlerinin sağlanması gerektiğini önermektedir.

#### 2.1.14. Öğretmen Algıları ve Uygulamaları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının algıları ve öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında kesin bir yargıya varmak pek mümkün görünmemektedir. Tablo 1’de yapılan bazı çalışmalardan verilen örneklerde görüldüğü gibi öğretim uygulamalarının bazıları inanışlara dayandırılırken, bazılarının inanışlardan hiç etkilenmediği bazılarının ise kısmen etkilendiği şeklinde sonuçlar görülmektedir.

**Tablo 1.** Öğretmen İnanışları ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Çalışmalardan Örnekler

| Çalışma                                | Katılımcılar                                  | Sonuçlar                                      |
|--|---|---|
| Deemer, 2004                           | 91 yüksek okul fen öğretmeni                  | İnanışları uygulamalarında gözlenmiyor        |
| Brighton, 2003                         | 4 orta öğretim öğretmeni                      | İnanışları uygulamalarında gözlenmiyor        |
| Brickhouse ve Bodner, 1992             | 1 mesleğin başında orta öğretim öğretmeni     | İnanışları uygulamalarında gözlenmiyor        |
| Simmons ,1999                          | 116 orta öğretim fen ve matematik öğretmeni   | İnanışları uygulamalarında nadiren gözleniyor |
| King, Shumow ve Lietz, 2001            | 3 ilköğretim fen öğretmeni                    | İnanışları uygulamalarında nadiren gözleniyor |
| Eick ve Reed, 2002                     | 12 orta öğretim fen öğretmen adayı            | İnanışları uygulamalarında bazen gözleniyor   |
| Schneider, Krajcik ve Blumenfeld, 2005 | 4 ikinci kademe fen öğretmeni                 | İnanışları uygulamalarında bazen gözleniyor   |
| Davis ve Wilson, 1999                  | 1 ikinci kademe yazma öğretmeni               | İnanışları uygulamalarında bazen gözleniyor   |
| Verelas, House ve Wenzel, 2005         | 3 mesleğin başında orta öğretim fen öğretmeni | İnanışları uygulamalarında bazen gözleniyor   |
| Solomon, Battisch ve Hom, 1996         | 479 ilköğretim öğretmeni                      | İnanışları uygulamalarında gözleniyor         |
| Windschitl ve Sahl, 2002               | 21 ilköğretim öğretmeni                       | İnanışları uygulamalarında gözleniyor         |
| Roehrig ve Kruse, 2005                 | 12 orta öğretim öğretmen adayı                | İnanışları uygulamalarında gözleniyor         |

**Kaynak:** Lockman (2006: 56-57)

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen inanışlarının öğretim sürecine olan etkisi üzerine yapılan çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar çıktığı görülmektedir. Öğretim özyeterliği inanışına göre bireyin bir işi yapmaya yönelik inanışı ile uygulamasının aynı olması gerektiği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalardan alınan sonuçlarda bazılarının öğretim özyeterliği inancı ile uygulamalara aynen yansıdığı, bazılarının da kısmen yansıdığı gözlenmiştir. Bununla birlikte inanışlarla uygulamaların uyuşmadığı uygulama sonuçlarının da ortaya çıktığı görülmektedir.

Bir öğretmenin özyeterlik algısı, zor ya da güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır. Bir başka ifadeyle öğretmen özyeterlik algısı, öğretmenlerin öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Gülebağlan, 2003: 20).

Özyeterlik algılarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği ortaya çıkmıştır. Özyeterlik algısı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntem-teknikler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007: 95).

## **2.2.Performans Yönetimi**

Performans yönetimi, uzlaşılan amaçlarla ilişkili olarak performansın incelenmesinin, geri bildirim ve hedef belirlemenin önemini ortaya koyan, yönetim biliminin belli bir alanıdır (İşleyen, 2011: 10). Performans yönetimi kavramı ve performans yönetimi ile ilgili kavramların detaylı açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

### **2.2.1. Performans Kavramı**

Türk Dil Kurumu Sözlüğü' ne göre "performans" kavramının Türkçe karşılığı 'Edim' veya 'Başarım' olarak verilmiştir. Tanımı ise: (1) Elde edilen bir başarı. (2) Herhangi bir olayı veya durumu başarma isteği ve gücü olarak yapılmıştır. Edim kavramı kullanılacağı alanın, amaçlarına, ilkelerine, işleyiş biçimine göre farklı bir içerik kazanmaktadır (Açıklan, 2002: 102).

"Başarı" bir kimsenin kendisine düşen görevi etkili bir biçimde tamamlamasıdır. İşlevsel açıdan ise 'Başarı' görevin gereği olan ve önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak biçimde yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi oranıdır (Bingöl, 1990: 169). Bu durumda performans, çalışanın o işi hangi başarı düzeyinde yaptığını ifade eder. Bernardin ve Beatty' e (1984) göre performans, belirli bir zaman diliminde özel iş etkinliklerini gerçekleştirmek için gösterilen ya da ortaya konulan üründür (Akt. Aydın, 2005: 145). Performans, bir işi yapan bir bireyin, bir grubun, bir birimin ya da örgütün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiği başka bir deyişle neyi sağlayabildiğinin nicel ve nitel olarak anlatımıdır (Baş, 1999: 7).

Performans kavramı, belirli koşullarda işin yerine getirilme düzeyini veya çalışanın davranış biçimini nitelerken, aslında işi yapanın ne kadar başarılı olduğunu ifade etmektedir (Şimşek ve Öge, 2007: 279). Bu anlamda başarılı kişiler yüksek performanslı kişiler olarak kabul edilir.

Performans "Yetkinlik"le veya "Yeterlik"le karıştırılmamalıdır. Yetkinlikler, işyerinin stratejisi ile çalışanların niteliklerini ilişkilendiren ve işyerinin inançları, değerleriyle uyumlu olarak çalışanın, sahip oldukları ya da geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumlarla gerçekleştirilen eylemler olarak nitelendirilmektedir (Barutçugil, 2002: 20). Eğer bir işgören yapılan deneme sonucu bir işi önceden saptanan bir düzeyde yapmasını biliyor ve beceriyor ise, işgörenin işte yeterli olduğu söylenebilmektedir.

İşgörenin performansı yeterliğinin ürünüdür. Ancak bu yargı, bir alanda yüksek yeterliğe sahip olan bir işgörenin o alanda yüksek performans elde edeceği anlamına da gelmemektedir.

Bir işgörenin istenilen düzeyde ve üstünde performans elde edebilmesi için görevine karşı istenen tutuma sahip olması, görevini yapmaya yeterli düzeyde güdülenmesi ve performans için gerekli etkinlikleri yapmaya ortamın elverişli olması gerekmektedir. İşgören yeterli olmasına karşın uygun koşullar olmadıkça, istenilen verimliliğe ulaşmamaktadır (Başaran, 1985: 141). Yetkinlik/Yeterlik kavramı, farklı bakış açılarıyla aşağıdaki şekillerde tanımlanmaktadır (Akt. Akşirin, 2008: 28-29):

- 1) McClelland'a göre bir işin üstün edimle sonuçlanmasını sağlayan temel kişisel özellikler,
- 2) McLagan'a göre kilit çıktılar elde etmek için gereken bilgi ve beceri alanı,
- 3) Burgoyne'ye göre bir işi yapabilmek veya yapmaya istekli olmak,
- 4) Dubois, Rothwell'e göre başarılı performans öncülük eden yöntem ve felsefedir.

Yetkinlik kavramı bilgi ve beceri kadar güdülenme (motivasyon) ve bireysel özellikleri de içine almaktadır. O halde çalışanın mükemmel bir performans sergilemesi için bilgi, beceri ve tutumları ile iş üzerinde yetkin olması (yetkinlik sahibi olması) gerekir.

### **2.2.2. Performans Yönetimi Kavramına Genel Bakış**

Yönetim; bütün bireysel farklılıkların ve çatışmaların üzerinde, personelin etkili bir biçimde davranışta bulunmalarını sağlayarak örgütü amacına götürür, onu yaşatır (Kaya, 1991: 43). İnsan kaynağının etkili ve verimli biçimde istihdamının gerekliliği, bu kaynağın örgüt açısından değerinin belirlenmesine, böylece biçimsel değerlendirme sistemlerinin oluşturulmasına neden olmuştur (Canman, 1993: 1). Performans yönetimi anlayışında yönetimin görevleri üç ana başlık altında özetlenebilir. Bunlar (Biber, 2006: 30):

- 1) Örgütün ortak amacını, örgütü oluşturan en alt sistemlere kadar, bu sistemlerin özel amaçlarını da içerecek biçimde bütün örgüte yaymak ve benimsetmek,

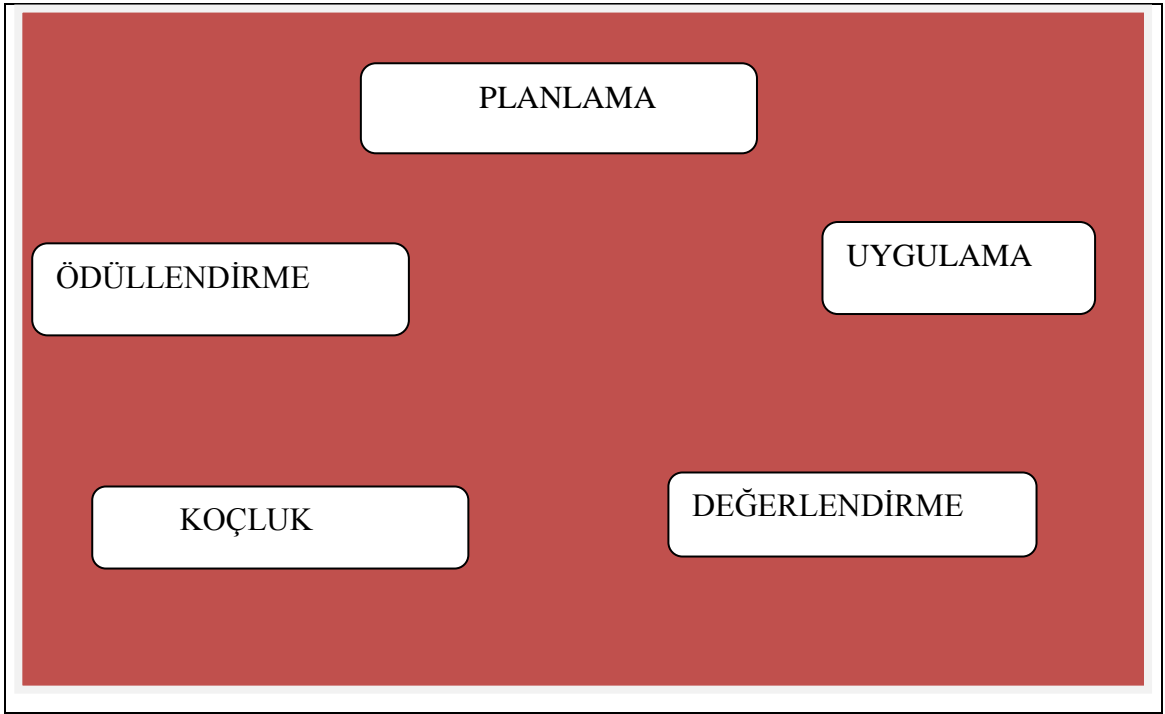


2) Örgüt içinde yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya karşılıklı bilgi akışını sağlayacak bir iletişimi gerçekleştirmek,

3) Yönetilen birimlerin performansını sürekli geliştirmek, bu amaçla işletmenin bütünü ya da istenen birimleri için ve özellikle çalışanlar için bir performans ölçüm ve denetim sistemini uygulamak.

Şekil 2’de görülen performans yönetimi çemberi performans yönetim sürecinin işleyişini açıklamaktadır.

**Şekil 2.** Performans Yönetim Çemberi



**Kaynak:** David ve Recardo (2001: 161)

Şekil 2’den anlaşılacağı üzere performans bilgisine, çalışanın nitelik ve yeteneklerinin, işe ilişkin olarak düzenlenmiş performans ölçütleriyle karşılaştırılması sonucunda ulaşılır. Elde edilen bu performans bilgisiyle bir yargıya varılarak geribildirimde bulunulur ise bu değerlendirme aşamasını oluşturur. Bu kapsamda değerlendirilen olgu performans olursa, bireyin görevlerini ne ölçüde iyi yaptığını tespiti ilişkin gerçekleştirilen bir dizi faaliyeti kapsar. Bir başka ifadeyle performans değerlemesi, önceden saptanmış bazı standartlarla veya benzer

diğerlerinin performansları temelinde karşılaştırma ve ölçme yoluyla çalışanların isteki performansının belirlenmesi süreci olarak da tanımlanabilir.

Performans yönetiminin yazın alanında çok fazla tanımı yapılmış ancak ortak bir tanım üzerinde karar verilmemiştir. Performans yönetimi ile performans değerlendirme uygulamada karıştırılmaktadır. Performans değerlendirmesi yaparak, performans yönetimi sistemini uyguladığını düşünmek sık yapılan bir hatadır. Oysa, performans değerlendirmesi, yapılan faaliyetlerin hedeflere ulaşım derecesinin ölçülmesini ifade etmektedir ve performans yönetiminin kapsamı dahilindedir (İşleyen, 2011: 10).

Kapsamlı bir ifadeyle performans yönetimi; “performans ölçütlerinin belirlenmesi, performansın bu ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmesi, bu ölçütlerden birisi olarak kabul edilen yetkinliklerin ölçülmesi, geliştirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının ödüllendirme, işe alıştırma, kariyer planlama gibi alanlarda kullanılmasına ilişkin bir süreç” şeklinde de ifade edilebilmektedir (Özgen ve Yalçın, 2010: 215).

Bir performans yönetimi, performansın hangi alanda artırılacağını, nasıl artırılacağını, nasıl değerlendirileceğinin, hangi aralıklarla ölçüleceğinin ve nasıl geliştirileceğinin belirlenmesini gerektirmektedir. Performans yönetimine, insan kaynakları tekniklerinin uygulamaları (İş tanımları ve bu işe uygun iş gereklerinin belirlenmesi, uygun işe uygun insan, sürekli eğitim) gibi yeniden yapılanma ve örgüt teknikleri de girer. Bu nedenle bazı araştırmacılara göre, insan kaynakları yönetiminin bir alt sistemi olarak, çalışanların performanslarının değerlendirilmesi sürecine de performans yönetimi denilmektedir (Akal, 2003).

Performans yönetimi; bireyleri, kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayacak şekilde motive ederek organizasyonlardan, takımlardan ve bireylerden daha etkin sonuçlar almak için üzerinde anlaşmaya varılmış amaçlar, performans standartları, hedefler, ölçüm, geri bildirim, ödüllendirme/onurlandırma aşamalarından oluşan sistematik bir yönetim aracıdır (Tutum, 2001: 165).

Performans yönetiminde temel hareket noktaları; hedeflere ve sonuçlara odaklanma, müşteriye odaklanma, katılımcılık (katılımla performans hedeflerini belirleme), sürekli değişim için esneklik, çalışanlara yönelme, çalışanları gelişmeye özendirme ve ödüllendirmeye odaklanma, sürekli öğrenmeye odaklanma, sorumluluk alma ve hesap vermeye odaklanma olmalıdır (Akal, 2003).

Performans yönetim sistemi, gerçekleştirilmesi beklenen örgütsel amaçlara ve bu yönde çalışanların ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın örgüte yerleşmesi ve çalışanların bu amaçlara ulaşmak için gösterilen ortak çabalara yapacağı katkıların düzeyini artırıcı bir biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi ya da ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Barutçugil, 2002: 125).

Performans yönetimi sisteminin en dikkat çeken yanı; yöneticiler ve çalışanların ortaklaşa yürüttükleri sürekli bir süreç olması ve hem sonuçları hem de iş ilişkilerini geliştirmeyi amaçlamasıdır. Günümüzde çalışanların davranışları ve performansı konusundaki temel değişim, insanları kişisel amaçlar için değil, yönetim ve çalışanların ortak amaçları için çalışmaya yönlendiren görüşlerdir (Akal, 2002: 11).

Performans yönetimi terimi ilk kez 1976'da Beer ve Ruch tarafından kullanılmıştır. Beer ve Ruch tezlerinde, performansın üstlerin yol gösteriminde, uygulama ve iş deneyimi ile gelişebileceğini vurgulamışlardır. 1987'de Plachy tarafından yayınlanan ilk performans yönetimi kitabında aşağıdaki yorumlar yapılmıştır (Cansever, 2000: 15–16):

- Performans yönetimi iletişimdir.
- Yönetici ile işgörenin bir araya gelerek, nelerin gerçekleştirilmesi gerektiği, nasıl gerçekleştirileceği, işin talep edildiği sürede tamamlanması için çalışmaların nasıl sürdürülmesi gerektiği ve iş tamamlandıktan sonra işin gerektiği şekilde tamamlanıp tamamlanmadığını değerlendirdikleri bir ortamdır.
- Performans yönetimi süreci yeni performans değerlendirme döneminde de devam edecektir.

### **2.2.3. Performans Yönetiminin Amaçları**

Işığışık (2008: 3) performans yönetimi sisteminin öncelikli amacını; hedeflerin ve bireysel gelişime yönelik ihtiyaçların belirlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak açıklamıştır. Helvacı (2002: 156) ise söz konusu sistemin genel amacının; bilgi, beceri, çalışma ve geliştirme planları konularıyla ilgilenerek;

örgütün, takımların ve bireylerin daha verimli hale gelmesini sağlamak olduğunu belirtmiştir.

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

1) İş dünyasındaki gelişmelere ayak uydurmak, müşteri odaklı bir kültür yaratmak ve sürekli gelişme felsefesine katkı sağlamak.

2) İnsan kaynakları planlaması için personel envanteri hazırlamak, örgütsel ve kişisel hedeflerin uyumunu sağlayarak iş ilişkilerini geliştirmek ve öğrenen örgüt felsefesine katkı sağlamak.

3) Yıl boyunca sürekli ve objektif bir değerlendirme ile çalışanların zayıf veya gelişmeye açık yönlerini ve güçlü yönlerini belirlemek, çalışanlara potansiyellerini kullanma olanağı sağlamak.

4) 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):

1) Çalışanın gelişmesini ve geleceğe hazırlanmasını mümkün kılan geribildirim sağlamak.

2) Örgütsel hedefleri bireysel hedeflere dönüştürmek.

3) Hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan performans kriterlerini belirlemek.

4) Performans kriterleri doğrultusunda çalışanları zamanında ve adil bir şekilde değerlendirmek.

5) 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. Başka bir ifadeyle 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.

#### **2.2.4. Performans Yönetimi Sisteminin Yararları**

Örgütün önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda performans yönetimi sistemi performansı değerlendiren, değerlendirilen ve örgüt açısından çeşitli faydalar sağlar. Etkin bir performans yönetimi sistemi (Barutçugil, 2002: 127);

- 1) Yönetimin iş ve sonuçları üzerindeki kontrolü güçlendirir.
- 2) Yönetimin sorunları erken belirleme ve önlem alma yeteneğini artırır.
- 3) Çalışanların hedefleri ile organizasyonel hedefler arasında bağlantı kurar.

Böylece çalışan için katkı duygusu yaratır.

4) Hedefleri ve performans standartları belirleme sırasında çalışanların katkıda bulunmalarına izin vererek onları motive ederek, ortak sahiplenme duygusunu geliştirir.

5) Yönetimin sonuçlarla ilgili beklentilerinin açıkça anlaşılmasını sağlayan iletişimi geliştirir.

6) Standartlara uygun davranmayı objektif ve ölçülebilir şekilde tanımlayarak iyileştirici ya da disiplin sağlayıcı eylemleri destekler.

7) Geribildirim, çalışanlara yönetimin subjektif kriterlerine göre değil, daha objektif verilebilmesini sağlayan bir sistem yaratır.

8) Yönetimin ücretlerle ve yükseltmelerle ilgili kararını alırken kullanacağı objektif kriterler sağlar.

9) Her çalışan için performans kayıtlarının merkezci bir şekilde ve genellikle insan kaynakları biriminde tutulmasını sağlar.

Performans yönetimi sisteminin yararları, sistemin öğelerini oluşturan astlar, yöneticiler ve örgüt açısından analiz edilmelidir (Uyargil, 1994: 9).

##### **2.2.4.1. Değerlendirenler (Yöneticiler) İçin Yararları**

Performans yönetimi kavramı, yöneticiler tarafından olumsuz şekilde algılansa da, organizasyon yaşamında iyi işleyen bir performans yönetiminden yine en fazla yararlanacak olanlar yöneticilerdir. Performans değerlendirme yolu ile yöneticiler (Uyargil, 1994: 9):

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

#### **2.2.4.2. Değerlendirilenler (Astlar) İçin Yararları**

Performans yönetimi sisteminin astlar açısından çeşitli faydaları bulunmaktadır. Bu faydalar aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Uyargil, 1994: 9) :  
Üstlerinin kendilerinden neler beklediğini ve performanslarını nasıl değerlendirdiklerini öğrenirler.

- 1) Güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini/ özelliklerini tanırlar.
- 2) İşletme/ birim içindeki üstlendikleri rol ve sorumluluklarını daha iyi anlarlar.
- 3) Performanslarına ilişkin elde ettikleri olumlu geri besleme yolu ile iş tatmini ve kendine güven duygularını geliştirirler.
- 4) Kendi performanslarını yönetme sorumluluğunu elde ederler.
- 5) Performans planlarını tasarlar ve ilerlemesini sağlarlar.
- 6) Plan doğrultusunda gidişatı izlerler.
- 7) Sürekli iyileştirmenin işlerin bir parçası olduğunu bilirler.
- 8) Bireysel performansları ile organizasyon amaçlarını ilişkilendirirler.
- 9) Performans değerlendirme görüşmelerini yöneticileriyle birlikte yönlendirirler.

#### **2.2.4.3. Örgüt İçin Yararları**

Performans yönetimi sistemi örgütün genel ve kapsamlı sonuçlar çıkarmasında etkili olur. Performans yönetimi sisteminin örgüte yapacağı katkılar şunlardır (Barutçugil, 2002: 129):

- 1) Örgütün etkinliği ve karlılığı artar.
- 2) Hizmet ve üretimin kalitesi artar.

- 3) Eğitim ihtiyacı ve eğitim bütçesi daha kolay ve doğru biçimde belirlenir.
- 4) İnsan kaynaklarının planlanması için gerekli bilgiler daha güvenilir bir biçimde elde edilir.
- 5) Bireylerin gelişme potansiyelleri daha doğru belirlenir.
- 6) Kısa dönemli beşeri ihtiyaçların giderilmesinde esneklik sağlanır.
- 7) İyi anlaşılmiş ve benimsenmiş analitik modellere dayalı olarak iş performansının daha derin ve daha eyleme dönük olarak anlaşılmasına yardımcı olur.
- 8) Yönetim kararlarının doğru performans göstergelerine odaklandığı konusunda duyulan güveni artırır.
- 9) Kararların zamanında alınmasını ve daha tutarlı olmasını sağlar.
- 10) Geliştirdiği biçimsel süreçlerle organizasyon içinde “sürekli iyileşme” kültürünün gelişmesine katkıda bulunur.
- 11) Gelecekteki yeniliklerden ve en iyi uygulamalarla ilgili bilgilerden daha hızlı yararlanabilmek için bir yöntem sağlar.

Performans yönetimi ile örgüt içi değerler, örgüt vizyonu ve yetkinlikleri arasında denge ve düzen sağlanmakta, geniş katılım sonucu performans yükselimi ve olumlu yönde davranış değişimi gerçekleşmektedir. Performans yönetiminin yöneticiler ve işgörenler için sağladığı yararlar, örgütün bütünü için daha genel ve kapsamlı olumlu sonuçlar yaratmasına neden olur (Barutçugil, 2002: 130).

### **2.2.5. Performans Yönetimi - Örgüt İlişkisi**

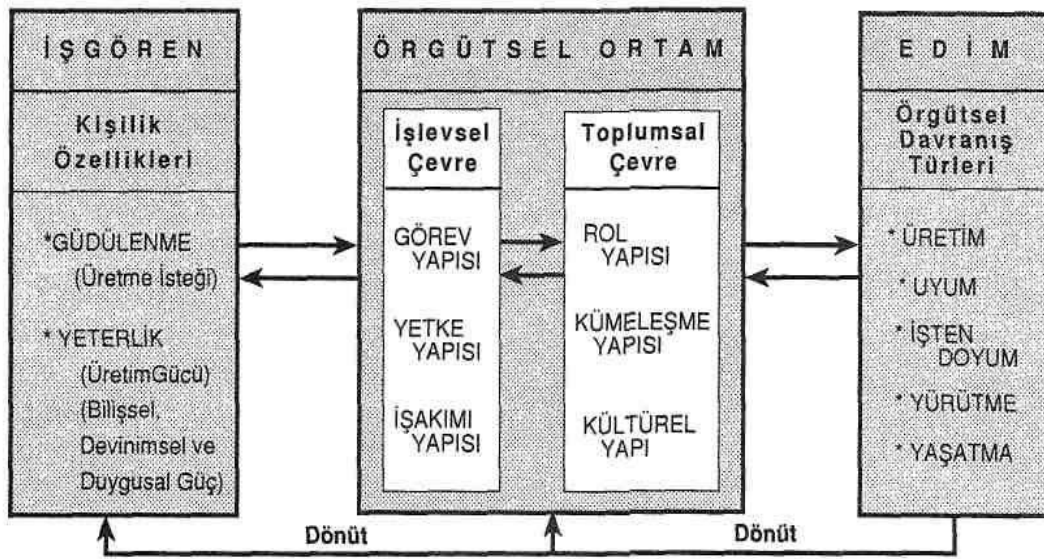
Performans, işgörenin örgütsel davranışının bir boyutudur. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için işgörenin bilinçli olarak yaptığı etkinlikler olarak tanımlanabilecek örgütsel davranışın ortaya çıkmasında çeşitli boyutlardan söz edilebilir. Başaran'a (2000: 20) göre bu boyutlar şunlardır:

1. İşgörenin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için dışsal güdülenmesi,
2. İşgörenin yeterliği,
3. İşgörenin çalıştığı ortam,
4. Örgüt ortamında işgörenin diğerleri ile etkileşimi,
5. İşgörenin performansı.

Genel bir ifadeyle performans yönetiminin; örgütsel etkinliği iyileştirmek, işgörenleri motive etmek, eğitim ve geliştirmeyi mükemmelleştirmek gibi üç ana amacı bulunmaktadır ( Budak, 2008: 411).

Performans, işgörenin belli işlem ve eylemleri, belli nitelikte ve nicelikte yapmak zorunda olmasıdır. Bir başka deyişle performans, işgörenle örgütsel ortamın etkileşiminin bir ürünüdür. Başaran (2000: 21) işgören ve örgütsel ortam etkileşimini aşağıdaki gibi şematize etmiştir:

**Şekil 3.** İşgören – Edim (Performans) ve Örgütsel Ortamın Etkileşimi



**Kaynak:** Başaran (2000: 21).

Şekil 3’de görüldüğü gibi örgütsel bir davranış olarak performans, hem işgörenin yeterliğinden, güdülenme durumundan ve örgütsel ortamdaki etkilenen, hem de örgütsel ortamı ve işgören güdülenmesini etkileyen bir kavramdır. Burada karşılıklı bir etkileşim söz konusudur.

Farklı boyutlardan ele alındığında performans, kurumsal performans, takım performansı ve bireysel performans olarak ayrı ayrı tanımlanabilmektedir. Kurumsal bağlamda, bir taraftan hesap verebilirliğin ve saydamlığın sağlanması için diğer taraftan ise kurumun verimlilik ilkelerine göre yönetilmesi için en uygun araç olup, kurumun stratejik bir planlama yaparak, önceliklerini belirleyerek bunları üst yönetimden alt birimlere kadar yayması ve sonuca ulaşım sürecidir (Kaya, 2003: 246).



Performans yönetimi, çalışan ile yönetici arasında iki yönlü ve sürekli iletişime dayanan, karşılıklı beklentileri belirleme ve görüş birliğine varma amacı taşıyan bir ortaklıktır (Dedehayır, 2002: 24). Performans yönetiminin genel amacı, örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır (Bolton, 1997: 248).

Akal'a (1998: 1) göre, performans yönetimi verimliliğe, etkililiğe ve ekonomik olmaya odaklanmış örgüt yönetimi anlayışı olup, örgütün amaçlarını ve görevlerini mümkün olabilecek en iyi ve en başarılı biçimde gerçekleştirmek ve tüm bunlara ulaşabilmek için ölçülebilir hedefler koymayı ve bu hedeflere ilişkin olarak örgüt kaynaklarını performanslarına göre meydana getirdikleri çıktılar doğrultusunda seçme ve değerlendirme sürecidir. Bu süreç, işgörenlerin çalışma davranışlarını ve ürünlerini tanımlama, değerlendirme ve güçlendirme noktasında bütünleştirilmiş bir süreçtir.

Performans yönetimi; birey performansıyla olduğu kadar takım performansıyla da ilgilidir ve devamlı bir süreçtir. Yılda bir kez yapılan resmi bir incelemeye dayandırılmaz ve performansın iyileştirilmesi üzerine odaklanarak yeterliğin geliştirilmesini ve potansiyelin ortaya çıkarılmasını amaçlar (Armstrong, 1996, Akt. Önce, 2007: 5).

#### **2.2.6. Performans Yönetimi Sisteminin Önemi**

Yeni bir insan kaynakları yönetimi modeli olarak "Performans Yönetimi" kavramı, örgütlerde komuta kontrol anlayışından, bir kolaylaştırıcı liderlik modeline doğru geçişi yansıtır. Bu değişim, gerek çalışan gerek örgüt açısından iş performansının genel anlamda örgütün misyonu ve uzun dönemli stratejik amaçları ile ilişkilendirilmesinin önemini anlaşılması ile birlikte gerçekleşmiştir (Barutçugil, 2002: 125).

Örgütlerde arzu edilen düzeyde bir etkinliğin sağlanabilmesi için performansın yönetilmesi zorunludur. Performans yönetimi, örgütün başta insan kaynakları olmak üzere finansal ve fiziksel kaynaklarının arzu edilen verimlilik ve etkinlik düzeyine ulaşmasını ve bunun sürdürülmesini sağlama sürecidir. Performans yönetimiyle çalışanların bilgi, beceri, yetenek ve genel anlamda mesleki yetkinliği

artırılmaya çalışılır. Böylece örgütsel hedefler, plan ve politikalar çerçevesinde kurumsal performans iyileştirilebilir (Tutar, 2008: 203).

Bir örgüt ancak personelinin performansı kadar iyi olabilir. Çünkü personel performansının örgütün hem finansal sonuçlarını hem de üretim/hizmet düzeyini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır. Bu karşılıklı ilişki nedeniyle bireysel performansın yönlendirilmesi ve artırılması örgütün performansını da artıracaktır. Bu nedenle personelin yüksek performans gösterecek şekilde çalışmasını sağlayacak bir ortam yaratmak ve performansı sürekli geliştirmeyi hedefleyen bir sistem kurmak, işletme yönetimlerinin temel görevleri arasında yer alır (Williams,1998, Akt. Bulut, 2011: 9).

İyi geliştirilmiş performans yönetim süreci, örgütleri bu öğeler olmaksızın örgüt tasarımını yapmamaya yönlendirir. Performans yönetimi süreci içerisinde örgütün tüm üyeleri bir hiyerarşi içinde değil, takım arkadaşları olarak görülür. Örgüt çalışanları sorumluluklar üzerinde anlaşmaya varır, ortak beklentiler geliştirilir. Performans yönetimi süreci yöneticilerle takım üyeleri arasında var olan normal etkileşimin bir parçası olarak değerlendirilir (İşleyen, 2011: 10).

### **2.2.7. Performans Yönetimi Süreci**

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).

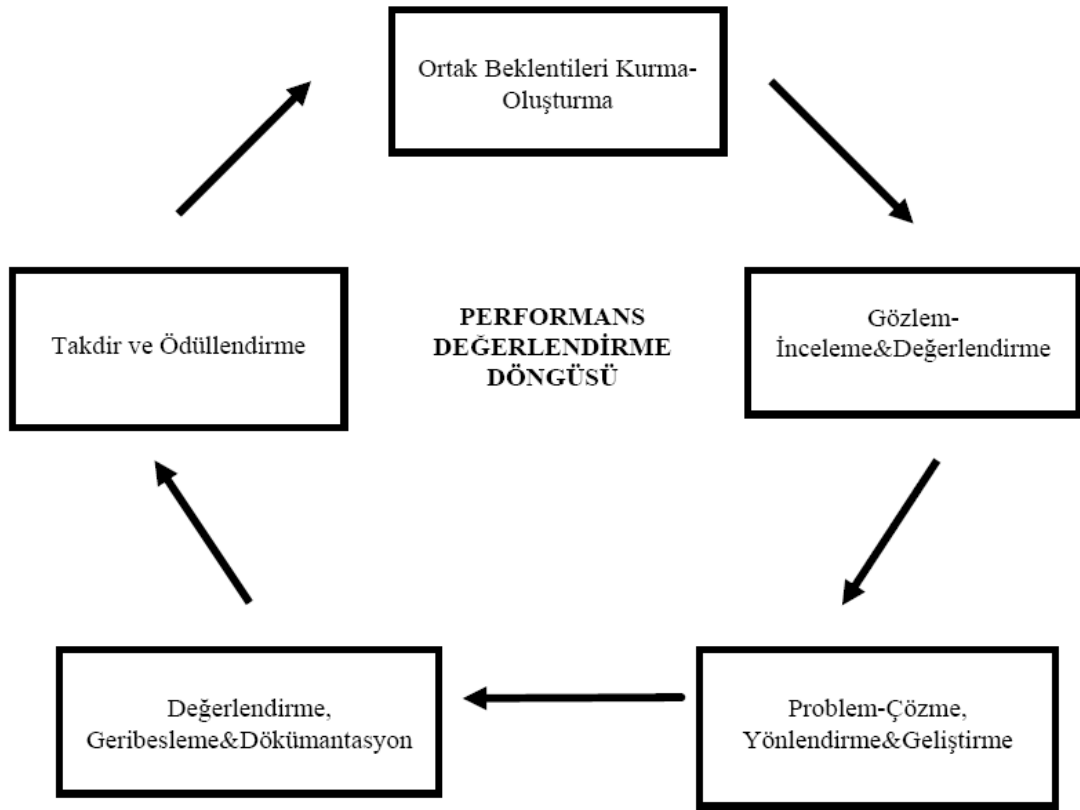
Performans yönetimi kapsamında; performans planlama, değerlendirme ve geliştirme konuları ile bunlara yönelik araştırmaların yer alması (Yalçın ve Kılıç, 2002: 2); ideal bir ölçümün, hem geçmiş performansa ilişkin bilgiyi hem de gelecek performansa ilişkin beklentileri dikkate almasını gerektirmektedir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

Wade ve Recardo (2001, Akt. Çetin, 2006: 26), performans yönetimi sürecini aşağıdaki gibi şematize etmiştir:

**Şekil 4.** Performans Yönetimi Süreci



**Kaynak:** Wade ve Recardo (Akt. Çetin, 2006: 26)

Şekil 4’de görüldüğü gibi performans yönetimi planlama ile başlayan ve bireyin bir önceki yılki performansı doğrultusunda ödüllendirilmesiyle sonlanan döngüsel bir süreçtir.

#### **2.2.7.1. Performans Planlama**

Performans yönetiminin ilk aşaması olan performans planlama; örgütün tüm düzeylerinde ulaşılmak istenen hedeflerin açık olarak belirlenmesi, bunların örgüte

benimsetilmesi ve hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejilerin, yöntemlerin ve etkinliklerin saptanmasını içeren bir karar alma sürecidir. Diğer bir deyişle; yapılacak işlerin tanımlanması, çalışanların hedefleri gerçekleştirecek şekilde eğitilmesi, çift yönlü bilgi akışının sağlanması ve yönetim tekniklerinin uygulanması gibi kararlar; bu aşamada alınmaktadır (Akal, 2003).

Genel bir ifadeyle; performans planlamasının hareket noktasının, “neyin” ve “ne için” ölçüleceği sorularının yanıtlanması olduğu da söylenebilmektedir (Turgut, 2004: 110). Ayrıca performans planlama, örgüt amaçlarından başlayıp bireysel amaçlarla son bulan amaçlar sırasına uygun olarak tasarlanmalıdır. Planlama aşaması başarılı şekilde tasarlandığında örgütsel liderliğin geliştirilmesi ve performans artırımı gerçekleşebilmektedir (Bilgin, 2007: 65- 66). Performans planlamasının, pek çok örgütte yönetim kademesinin sorumluluğunda bulunmasına rağmen planlama sürecine çalışanların da katılımının, performans değerlendirme sürecinin etkinliğini ve güvenilirliğini arttıracacağı belirtilmektedir (Turgut, 2004: 112).

Borluk’a (2007: 3) göre performans planlama süreci, tüm örgütün ve bölümlerin hedeflerinin gözden geçirilmesi ile başlamaktadır. Bu noktada örgüt ve bölüm hedeflerinin uyumlu olması büyük önem taşımaktadır. İş tanımlarının incelenmesi şeklindeki aşama, iş tanımlarının sürekli olarak güncelleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Diğer bir aşama, çalışanların faaliyette bulunacağı çevrenin koşullarının incelenmesidir. Kesin performans planlarının oluşturulması ise; son aşamayı oluşturmaktadır. Performans planlama sürecinin aşamaları kapsamlı olarak şu şekilde sıralanmaktadır (Akyol, 2011: 81-82) :

#### **2.2.7.1.1.Misyon ve Vizyonun Oluşturulması**

Örgütün önem verdiği değer ve ilkelere planlamada yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Örgütün varlık nedenini gösteren misyonun ve gelecekte örgütün ulaşması hedeflenen düzeyi ifade eden vizyonun belirlenmesi, örgütün değerleri ile yakından ilgili olup; bu aşamada yerine getirilen faaliyetlerdir (Karabeyli, 2006: 19). Diğer bir deyişle nereye gidildiğinin bilinmesi ve bunun tüm örgüte bildirilmesinin önemi nedeniyle işletmenin gelecekteki fotoğrafını tasvir eden vizyonun ve örgütün varoluş nedeni olan misyonun oluşturulması bir gerekliliktir (Akal, 2003).

#### **2.2.7.1.2. Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi**

Misyon ve vizyonun belirlediği yönün açık bir şekilde tanımlanmasını ifade eden stratejik amaçların ve stratejik amaçlara ulaşmak için hangi zaman dilimlerinde ne tür performans seviyelerine erişilmesi gerektiğini belirten hedeflerin belirlenmesi, bu aşamada gerçekleştirilmektedir (Karabeyli, 2006: 19).

Bu doğrultuda amaçlar, verimliliği arttırmak ve rekabet gücünü geliştirmek üzere odaklanılacak alanlar iken; işletmenin amaçlarını planlara bağlı kalarak gerçekleştirmesi için yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklarına ilişkin hedeflerin ise; mümkün olduğunca nicel olarak belirlenmesi gerekmektedir (Akal, 2003).

Bunların yanı sıra hedeflerin işe özel (specific), ölçülebilir (measurable), ulaşılabilir (achievable), gerçekçi (realistic) ve süreli (time-bound) olup olmadığını inceleyen SMART analizinin yapılması da; bu aşamada büyük önem taşımaktadır (Turgut, 2004: 111).

Günümüzde çoğu organizasyonda iyi hedefler tanımlanırken **SMART** kısaltması kullanılır. Bu kısaltma şu şekilde açıklanabilir (Richard S. Williams, 1998, Akt. Çetin, 2006: 90):

- S** : Specific ya da **Stretching** : Belirli, iş hakkında kesin tanımlar içermeli
- M** : **Measurable** : Ölçülebilir, Başarıyı değerlendirmek için ölçülebilmeli
- A** : **Agreed** ya da **Attainable** ya da **Achievable** ya da **Acceptable**: Kabul edilen, değerlendirmenin her iki tarafınca da mutabık kalınan.
- R** : **Realistic** ya da **Result-oriented** ya da **Relevant** : Gerçekçi
- T** : **Time related** : Zamanla ilişkili, belirli bir süresi olan.

#### **2.2.7.1.3. Etkinlik Planlarının ve İş Programlarının Hazırlanması**

Hedeflerin gerçekleşmesi için gerekli olan etkinlik planları, gelişmeye odaklı olarak hazırlanmakta ve bu aşamada söz konusu planların sorumluları, süreleri ve kaynakları belirlenmektedir. Etkinlik planları, kısa ve orta dönemli olup; stratejik amaçlarla yapılacak etkinlikler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymaktadır (Çetin, 2006: 91).

#### **2.2.7.1.4. Tahmini Modellerin Geliştirilmesi ve Uygulanması**

Süreçlere yönelik sorunları belirleme ve çözme, örgütün ve çalışanların performanslarını değerlendirme, performans düzeyini sürekli geliştirmeyi sağlayacak ödüllendirme ve özendirme sistemleri kurma şeklindeki faaliyetler; işletme verimliliğine etkileri de göz önünde bulundurularak uygulamaya konulmaktadır (Çetin, 2006: 91).

#### **2.2.7.1.5. Ölçüm ve Değerlendirme Sisteminin Tasarlanması ve Geliştirilmesi**

Söz konusu ölçüm ve değerlendirme sisteminin, hedeflenen yöne gidilip gidilmediğini ve nasıl gidildiğini göstermesi bakımından büyük önemi bulunmaktadır (Çetin, 2006: 91).

#### **2.2.7.2. Performans İzleme**

İzleme aşaması performansa ilişkin davranışların gözlemlendiği bir süreçtir. Amaçlanan performans davranışları ödüllendirilerek güçlendirilir. Uygun olmayanlar yeniden düzenlenir (Boyacı, 2003: 37).

Geribildirim, değerlendirme sonuçları ile ilgili tüm yetkililere bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Bunun sağlanması için ilgili işgörenlerin, değerlendirme sonuçları hakkında bilgilendirilmesi, hata ve yanlışlıklarını ortaya koymaları gerekmektedir. Bu nedenle amaçlar açıkça saptanmalı, tüm çabalar bu amaçları gerçekleştirmeye ve kişisel gelişimi sağlamaya yönelik olmalıdır (Dicle, 1982: 38).

Planlama aşamasında öngörülenlerin hayata geçirildiği, yapılan işin gerçeğe uygunluğunun görüldüğü, dönem başında belirlenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştiğinin ara dönemlerde ve yıl boyunca izlendiği, izleme döneminin ortasında hedeflere ulaşıp ulaşılamayacağı konusunda işgörelere geri bildirim verilmektedir. Alınan geri bildirim işgörenin başarılı-başarısız yönlerini ortaya koyma amaçlıdır (Bozkurt, 2004: 60).

Yapılan araştırmalar performansları hakkında geri bildirim alan işgörenlerin, almayanlara oranla hedeflerine daha bağlı olduklarını göstermiştir. Hedeflere bağlılıkta bu kadar etkili olan geri bildirim aşağıdaki gibi bazı özellikleri vardır (Çalık, 2010: 123):

- 1) Geri bildirimler, belirli hedeflerle ilgili olduklarında en iyi sonucu verirler.

2) Geri bildirimler, belirli zaman aralıkları ile verildiklerinde en iyi sonucu verirler. İşgörenler, gelişime ihtiyaç duydukları alanlar konusunda zamanında bilgilendirilirlerse, problemi daha erken çözerler.

3) Geri bildirimler, performansı en üst seviyeye çıkarmaya yardımcı olan uygun bir tavırla verildiklerinde en iyi sonuç elde edilebilir, insanlar olumlu bir şekilde sunulan bilgilere en iyi karşılığı verirler.

Yönetici, performans sorunlarıyla ilgili görüşmede amacını bilerek ve olası etkilerini anlayarak dört geribildirim verme tarzından birini seçebilir. Bu tarzlar şunlardır (Barutçugil, 2002: 134):

**1. Sessizlik:** Mevcut durumun kabullenildiğini ve korunduğunu ifade eder. Ancak, uzun dönemde güveni ve performansı azaltarak çalışanı endişeye sevk eder.

**2. Eleştiri:** İstenmeyen davranışların belirlenmesi ve bunların terk edilmesi hedeflenir. Çalışanın bahaneler üretmesine, savunmasına, kaçmasına ya da başkalarını suçlamaya alışmasına neden olup, ilişkileri ve güveni zedeleyerek, mevcut olumlu davranışlara da zarar verebilir.

**3. Öneri:** Davranışları biçimlendirmek ya da değiştirmek, mevcut performansı iyileştirmek ve daha etkili sonuçlar almak için yol ve yöntemler göstermektir. İlişkiyi, güveni ve performansı olumlu yönde etkiler.

**4. Pekiştirme:** Mevcut davranışları övmek, desteklemek ve aynı yönde sürdürülmesini sağlamaktır. Bu tarz geri bildirim motivasyonu, güveni ve performansı artırır.

Performans izleme aşamasında yapılan görüşmelerde beş basamaklı bir süreç izlenebilir. Bu basamaklar şunlardır (Barutçugil, 2002: 163):

**1. Görüşmenin başlatılması:** Yöneticinin işgöreni rahatlattığı ve görüşmenin amacını açıkladığı ve mevcut performansın (ya da sorunun) etkisini anlattığı aşamadır.

**2. Çalışanın görüşünün alınması:** Yönetici, açık soruları, aktif dinlemeyi kullanarak işgörenin duygu, düşünce ve fikirlerini öğrenmelidir.

**3. Görüşlerin tartışılması:** Yönetici, kendisinin ve çalışanın görüşlerinin nerelerde bağdaşıp, nerelerde bağdaşmadığını açıklar, otorite tuzaklarına düşmeden ve varsa kendi engellerini de kabullenerek performansın nasıl geliştirileceğini (ya da sorunun nasıl çözülebileceğini) çalışanla birlikte tartışır.

**4. Anlaşmaya varılması:** Yönetici, bu aşamada hangi noktaya geldiğini özetlemeli, sorarak ve dinleyerek tarafların konumunu belirlemeli ve tüm taraflar için adil ve uygulanabilir olan çözüm üzerinde durmalıdır.

**5. Çözümün bulunması:** Yönetici kendi önerisini sunarken çalışana ne yapması gerektiğini neler hissettiğini sormalı ve ortak çözüm buluncaya kadar görüşmeyi sürdürmelidir. Anlaşma sağlandığında bir özet yapılmalı, bir eylem planı ve uygulama programı hazırlanmalı ve uygulamadaki gelişmeler yakından izlenmelidir.

Performansın gözden geçirildiği performans görüşmeleri üç tiptir (Palmer,1993, Akt. Çolak, 2007: 38):

**1. Geri besleme:** Bu genellikle yöneticinin insanları işlerinin başındayken ya da örneğin kahve içerlerken görüp konuşması şeklinde olur.

**2. Yetiştirme:** Sorunları gidermenin sürekli bir yöntemidir. Bu yöntemde yönetici bir çalıştırıcı ya da işleri kolaylaştıran biri gibi davranır, olumlu ve verimli uygulamaları teşvik eder.

**3. Karşılıklı görüşmeler:** Örgütün yapısına bağlı olarak üç ayda bir, altı ayda bir ya da yılda bir yapılacak biçimsel değerlendirmelerdir. Bu biçimsel uygulama, önceki performans değerlendirmesinde saptanan amaç ve hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğini gözden geçirmek üzere düzenlenir.



Bu yöntemlerin her birinin kendine özgü işlevleri vardır. Bu işlevleri işgörenlerin ihtiyaçları, değerlendirmeyi yapan yönetici ve performans değerlendirmesine ilişkin daha önce alınmış örgütsel kararlar belirler (Çolak, 2007: 39).

### **2.2.7.3. Değerlendirme**

Performans değerlendirme kişilerin işlerinde gösterdiği başarı ve gelişimlerine bağlı olarak yapılan sistematik değerlendirme çalışmaları olup, bireysel iş performansının periyodik olarak denetim ve değerlendirilmesini sağlayan bir sistemdir (Özçelik, 2000: 41 - 54).

Performans değerlendirme, çalışanların kurumda görevleri ne olursa olsun çalışmalarının, etkinliklerinin, eksikliklerinin, yeterliklerinin, fazlalıklarının, yetersizliklerinin kısacası bir bütün olarak tüm yönlerinin gözden geçirilmesidir (Fındıkçı, 2002: 297).

Bir başka ifadeyle performans değerlendirmesi, önceden saptanmış bazı standartlarla veya benzer diğerlerinin performansları temelinde karşılaştırma ve ölçme yoluyla çalışanların işteki performansının belirlenmesi süreci olarak da tanımlanabilir. Bu süreç çerçevesinde, bireyin yeteneklerinin iş gereklerine ne ölçüde uyduğu araştırılır. Yapılan değerlemeler, kişilerin durumunun ortaya konulmasının yanı sıra onların geliştirilmesi amacına da hizmet etmektedir. Bu bağlamda, performans değerlendirme, çalışanın görevini ne ölçüde iyi yaptığını, eksikliklerini ve geliştirme potansiyelini belirlemeye ilişkin faaliyetlerin tümü olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2007: 27).

İşgörenlerin örgüte ne kadar katkı yaptıklarını etkileyen performans, çıktı miktarını, çıktının kalitesini, çıktının zamanlamasını, işte bulunma süresini ve işbirliğini kapsar. Her iş için en önemli elemanları tanımlayan belirli iş kriterleri veya iş performansı boyutları mevcuttur. İş kriterleri işgörenlerin gerçekleştirdikleri en önemli faktörlerdir, aslında bu kriterler örgütün işgörene katkısı karşılığında ne ödediğini belirler. Kriterler önemli olduğu için, bireylerin iş kriterleri üzerindeki performansının ölçülmesi gerekir. Ölçülen performanslar standartlarla karşılaştırılır ve daha sonra sonuçlar her bir çalışana iletilir (Biber, 2006: 73).

Performans yönetimi içerisinde performans değerlendirme sürecinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bununla birlikte bunlar arasında bazı önemli farklılıklar da vardır. Performans değerlendirme ve performans yönetimi arasındaki farklılıklar Tablo 2’de gösterilmiştir (Ağkuş, 2007: 57) :

**Tablo 2.** Performans Değerlendirme ve Performans Yönetimi Arasındaki Farklar

| <b>Performans Değerlendirme</b>                                       | <b>Performans Yönetimi</b>   |
|---|--|
| Performans hedefine ihtiyaç duymaz.<br>Sübjektif kriterlerden oluşur. | Anlaşmaya varılmış performans hedefleri bulunmaktadır.                                       |
| İhtiyaç duyulan eğitimlerin tartışması yapılmaz.                      | Planlama toplantısında ihtiyaç duyulan desteğin ve eğitim ihtiyaçlarının tartışması yapılır. |
| Yılda iki görüşme ile sınırlıdır.                                     | Gerektiğinde geribildirim ve yönlendirme yapılır.  |
| Ani ve anlık iletişim sağlanır.                                       | Sürekli iletişim sağlanır.   |
| Değerlendirmeler bazen gizli yapılır.                                 | Açık ve şeffaf bir sistemdir.  |
| Değerlendirmenin nasıl kullanılacağı net olarak bilinmez.             | Değerlendirmelerin nerede ve nasıl kullanılacağı net bir şekilde bilinir.                    |
| Değerlendirme ile ilgili yorum yapılamaz.                             | Çalışan kendi performansı ile ilgili değerlendirmeye yorum getirebilir.                      |
| Çalışana odaklanır.   | Performansa odaklanır.   |
| İnsan kaynakları sistemi olarak görülür.                              | Yönetim sistemi olarak görülür.  |
| Kontrol etme dengeleme noktaları yoktur.                              | İç ve dış uyum için sürekli kontrol edilir. Yanlış tespit edildiğinde doğrulama yapılır.     |

**Kaynak:** Ağkuş (2007: 57)

Tablo 2’de görüldüğü gibi performans değerlendirmenin amacı işgörenin personelin kendisine verilen iş ve görevleri yaparken iş basında gösterdiği davranışın doğru ve objektif olarak gözlemleyebilmektir. Performans yönetimi ise performans

değerlendirme sürecinin öncesi ve sonrasını kapsayan bir sistemdir. Torrington ve Hall (1995, Akt. Boyacı, 2003: 21), performans yönetimi sisteminin planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

**Tablo 3.** Performans Yönetimi Sistemi

| PLANLAMA   | İZLEME   | DEĞERLENDİRME  |
|--|--|--|
| Performans hedefleri belirlenir.                       | Davranışlar ya da amaçlar ayrıntılandırılarak izlenir. | İşgören ile yöneticilerle resmi toplantılar yapılır. |
| Performansa ilişkin davranışlar belirlenir.            | İstenilen ve ulaşılan davranışlar güçlendirilir.       | İşgören ile yöneticilerle resmi toplantılar yapılır. |
| Performansın ölçülmesine ilişkin bir temel oluşturulur | Uygun olmayan davranışlar yeniden yönlendirilir.       | Geleceğe ve işgörenin gelişimine odaklanılır.        |
| Etkin hale getirilen davranışlara yön verilir.         | Kontrolü gerçekleştirir.                               | Yeni amaçlara dönük yeniden bir planlama yapılır.    |

**Kaynak:** Torrington ve Hall (1995, Akt. Boyacı, 2003 :21)

Tablo 3’de görüldüğü gibi bu üç aşama sistemin işleyişinde yönlendiricidir. Sistemin işletilmesinin ilk üç aşamada hazırlanan stratejilere ve programlara uygunluğu ölçüm sistemleri ile denetlenmeye tabi tutulur. Bu sürecin ana unsuru kontroldür. Amacı yönlendirme, aracı ise dönüttür. Sistem içerisinde planlamanın ve kontrol sürecinin ağırlığı vardır (Altunkaya, 2011: 56).

### 2.2.8. Performans Yönetiminin Temel Unsurları

İlgili literatür tarandığında araştırmacılar tarafından performans yönetimine ilişkin pek çok unsurun tanımlandığı görülmektedir. Performans yönetimi bütün yönleri ile ele alındığında sistemi oluşturan en önemli unsurların; tutumluluk, verimlilik, etkililik ve kalite olduğu görülmektedir (İşleyen, 2011: 11).

### **2.2.8.1. Tutumluluk**

Performans kavramı ve unsurlarında yaşanan değişim sürecinde, değişmeyen ve önemini kaybetmeyen tek boyut tutumluluktur (Köseoğlu, 2006: 214). Tutumluluk, eldeki kaynaklarla erişilmek istenen performans düzeyine mümkün olan en az kaynakla erişilmesini amaçlayan ve gelir-gider ya da üretim değeri (çalışma sonucu) ile maliyet arasındaki ilişkiyi gösteren bir performans boyutudur (Kubalı, 1998: 37).

Köseoğlu'na (2006: 215) göre, tutumluk unsurunu istenilen amaca en düşük maliyetle, en kısa sürede, en uygun miktar ve yerde ulaşımdır. Tutumluluk unsuru örgütlerin iş, işlem ve faaliyetlerini bu ilkeye uygun olarak koordine etmesini, harcamalarını tutumlu bir biçimde yapmasını ve bu ilke dairesinde örgütlenmelerini gerektirmektedir. Örgütler açısından tutumluluk, hizmetlerin en düşük maliyetle ve en uygun zamanda, belirlenmiş olan hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmıştır.

### **2.2.8.2. Verimlilik**

Performans anlayışının gelişim sürecinde, ikinci sırada yer alan boyut verimliliğdir. Verim, kaynaklardan yararlanma düzeyini ya da bu kaynakların nasıl kullanıldığını ölçen bir kavramdır. İşletmenin çıktıları ile değil, girdileri ile yani kaynak tüketimi ile ilgilidir (Akal, 2005: 39). Verimliliği, “örgütün hedeflerini göz önünde tutarak, belirli girdilerle en yüksek çıktının elde edilmesi veya sabit değer ve miktardaki çıktının en az girdiyle elde edilmesi” şeklinde ifade edebiliriz (Köseoğlu, 2006: 215).

Sonuçlara varabilmek için kaynakların etkin ve randımanlı kullanımı olarak tarif edilen verimlilik, esas itibarıyla, yapılan faaliyetin girdi ve çıktılarının sayısal olarak ölçülebildiği bir kavramdır. Bir faaliyetin verimli sayılabilmesi için (Şentürk, 2004: 11);

- Aynı girdi ile daha fazla çıktı sağlanması,
- Aynı çıktının daha az girdi ile elde edilmesi,
- Çıktının, girdi artışından daha yüksek düzeyde artırılması gerekmektedir.

Örgüt hizmetlerinde verimlilik birim maliyet başına daha çok çıktı elde etmek ya da daha az birim maliyete aynı miktar ve kalitedeki çıktıya ulaşmak ile mümkündür. Örgüt yönetimlerinde kullanılan girdiler arasında örgüt personeli, mali kaynaklar, bina, araç-gereç ve örgütte kullanılan bilgi teknolojisi sayılabilir. Örgütler

bu girdileri kullanarak, belde halkının talep ettiği yerel ortak mal ve hizmet üretimini gerçekleştirmektedirler (Köseoğlu, 2006: 216).

Örgütlerin hizmet maliyeti karşılığı onlara sağlanan mali kaynaklar sabit olduğundan verimlilik örgütler açısından sorun olmaktadır (Skogan,1976, Akt. Çivi, 2006: 35). Yerel yönetimlerin sahip olduğu kısıtlı kaynaklara karşılık, yaşanan yerelleşmenin de etkisiyle kendilerinden beklenen hizmetler giderek artmaktadır. Bu nedenle örgütler, ellerindeki kaynakları en yüksek verimi elde edecek biçimde kullanmak durumundadırlar (Öztürk - Coşkun, 1998: 116).

### **2.2.8.3. Etkililik**

Performans anlayışının gelişim sürecinde üçüncü sırada yer alan boyut etkililiktir. Etkililik, bir kurumun tespit ettiği politika, proje ve aldığı tedbirlerle önceden saptadığı amacını ne ölçüde gerçekleştirdiğini ifade eder ve örgütün amaçlarına ulaşmada gösterdiği başarı ve sağlamlık derecesini gösteren bir kavramdır. Etkililik de verimlilik gibi tanımlanması zor bir kavramdır. Etkenlik olarak da kullanılan etkililik toplam performans göstergesidir ve örgütün tanımlanmış amaçlarına ulaşma derecesini ölçen bir kavramdır (Akal, 2005: 48).

Geniş anlamda, amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesini ifade eden etkililik görüşü; kamusal girişim, program veya projelerin hedeflerinin veya sonuçlarının ölçülebilir olduğu varsayımına dayanır. Etkililik, örgütün amaçlarına vurgu yaparken amaçlara ulaşma derecesini ölçer; verimlilik ise, bir örgütte kullanılan kaynaklarla ulaşılan çıktı arasındaki ilişkiyi ifade eder. Etkililik, bir faaliyet için oluşturulan hedefin ne kadar başarılı olduğu ile ilgili olduğu için, faaliyetin beklenmedik veya olumsuz etkilerinin olduğu durumlarda; olumlu ve olumsuz sonuçlara göre yargılanacaktır (Köseoğlu, 2006: 217).

### **2.2.8.4. Kalite**

Kalite, kaynakların verimli kullanımını sağlayan, ürün ve hizmetlere kullanım uygunluğunu kazandıran, müşteri gereksinimlerine uygun üretim ve hizmet anlayışını egemen kılan ve böylece işletmelerin kamusal sorumluluklarını da olumlu olarak gerçekleştirmelerine olanak hazırlayan bir performans boyutudur (Akal, 2005: 49).

Kalite üretilen mal veya hizmetin müşteri taleplerini karşılama düzeyidir. Kalite kavramı rekabet etme gücü ile ölçülen bir kavramdır, bu durum örgütler gibi

kar doruklaştırması ve rekabete dayanmayan bir anlayışla çalışmayan kamu kurumları için bir zorunluluk olarak görülmemektedir. Ancak halka en yakın kurum olma sıfatıyla kamu kurumları hizmetten yararlananlara kaliteli hizmet sunmak zorundadır (İşleyen, 2011: 15).

### **2.2.9. Performans Yönetimi Sistemine Bütünsel Yaklaşım**

Barutçugil'e (2004: 339) göre yönetimin başlangıç noktası işletmeye diğer işletmelerle yarışma gücü kazandırmak ve geleceğe dönük amaçların belirlenmesini sağlamaktır. İkincil olarak örgütün mevcut performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi vb. unsurların uygunluğunun sağlanması gerekir. Bu aşamayı da planlama süreci izler. Planlamaya paralel ölçüm sistemlerini olgunlaştırma çalışmalarına da başlanır. Bu amaçla neyin, nasıl ölçüleceği, bilgi toplama ve çözümlenme yöntemleri üzerinde çalışılır ve karara varılır. Üçüncül aşama olarak da performansı geliştirmek için önlemler zinciri oluşturulur ve bu zincirler ihtiyaç dahilinde uygulamaya alınır.

Performans yönetimi döngüsünü tamamlayan aşama, değerlendirme sonuçlarına göre çalışanla ilgili kararların verilmesi ve bu kararların eyleme dönüştürülmesidir. Somut sonuçları olmayan bir performans yönetim sistemi, boşa harcanan zaman, para ve emekten başka bir şey değildir. Hartle (1995: 89), performans yönetimi sistemine bütünsel yaklaşımı aşağıdaki gibi şematize etmiştir:



Şekil 5’de görüldüğü gibi performans yönetimi işgöreni, yöneticiyi ve örgütün kendisini ilgilendiren döngüsel bir süreçtir. Performans yönetiminin görevlerle ilişkisi; yönetime amaçların, stratejilerin, politika ve taktik planlarının doğru olarak hazırlanması; planlarla uygulamaların uyumunun izlenmesi, diğer bir deyişle performansın ölçülmesi; sağlanan bilgilerin özendirici ama cezalandırıcı olmayan biçimlerde yönetime ve çalışanlara aktarılması için dizgesel bir sistemin kurulması için destek vermektir (Akay, 1992: 51).

#### **2.2.10. Türk Eğitim Sisteminde Performans Yönetimi**

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 iyileştirmesi ve sürekli gelişiminin sağlanması gereklidir (Üzmez, 2006: 52). Örgütlerin daha verimli çalışmalarına 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 sektörün ilgisinin artması, işletme biliminin ülkemizde yaygınlaşması çağdaş yönetim tekniklerinin tanınması ile, performans yönetimi uygulamaları özellikle son 10 yılda giderek gelişmiştir. (Tamam, 2005: 20). Çağdaş yönetim anlayışına uygun olarak okullarda da performansın ölçülmesi ve denetimi, performansın geliştirilmesi yolunda çalışmalar yapılmaktadır (Taşdemir, 2002: 43).

Son yıllarda eğitim denetiminde insan kaynaklarının geliştirilmesinin kabul edilmesiyle eğitim örgütlerinin denetim anlayışlarında değişikliğe neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı; 5 Temmuz 2000 tarih ve 24100 sayılı (mükerrer) Resmî Gazete’de yayınlanan 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı Eğitim Bölümünün Amaçlar, İlkeler ve Politikalar” başlığı altında sayılan 683. “*Eğitim kurumlarının başarı değerlendirmesi için toplam kalite yönetimini de dikkate alan, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilecek ve bölgeler arası dengesizlikler giderilecektir.*” Maddesini uygulamaya koymuştur. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda ve Milli Eğitim Bakanlığı İcra Planı’nda 2001-2005 döneminde, Milli Eğitim Bakanlığında performans denetim sistemine geçilmesi öngörüsü doğrultusunda, Bakanlık Teftiş



Kurulu Başkanlığınca eğitim-öğretim ve eğitim yönetiminde performans denetimi çalışmaları (Bakanlık merkez birimleri, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, okul ve kurum ile öğretmen denetimi) belirli bir aşamaya getirilerek, 2003 yılında pilot uygulamalara başlanılmış ve 2004 yılından itibaren de yaygınlaştırılarak Bakanlık ve taşra teşkilatlarında aşamalı olarak uygulamaya geçilmesi planlanmıştır (Tamam, 2005: 21-22).

“Okulda Performans Yönetimi Modeli” nin 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında 23 ilde 208 MLO’nda (Müfredat Laboratuvar Okulu) pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama Haziran 2003 tarihinde sona ermiştir. Pilot uygulamadan elde edilen bulgular, literatürde konu hakkındaki yeni gelişmeler ve uzman görüşleri değerlendirilmiş ve söz konusu modele son şekli verilmiştir. 2006 Mayıs ayında tüm ilgili birimlere dağıtımı tamamlanmıştır (EARGED, 2009).

Okulda Performans Yönetimi çalışması ile hedeflenenler; okulda performans değerlendirme sürecine veli, öğrenci, öğretmen, meslektaş (zümre), yönetici ve müfettişin ortak katılımını sağlamak, okulda performans değerlendirme sürecini açık hale getirmek, performans değerlendirme süreci sonunda ödül-tanıma sistemi kurmak, bireysel ve mesleki gelişim planlaması yapmak, okul gelişim planları yapılırken performans değerlendirme sonuçlarının kullanılmasını sağlamak, teftişin denetim fonksiyonunu performans değerlendirme biçimine dönüştürmek, etkili bir değerlendirme süreci ile bireylerin ve kurumun yeterliklerini geliştirmektir. Okulda performans yönetimi modelinde, öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde yer alacak olan çoklu veri kaynakları (EARGED, 2006):

- Öğrenci (%5),
- Veli (%5),
- Öğretmenin kendisi (öz değerlendirme) (%10)
- Meslektaşları (zümre öğretmenleri) (%5),
- Okul yöneticisi (%35),
- Müfettiş (%40) olarak belirlenmiştir.

Okulda performans yönetimi modelinde, okul yöneticilerinin performans değerlendirme sürecinde yer alacak olan çoklu veri kaynakları:

- OGYE (%15),
- Zümre öğretmenleri (%10),
- Yönetici Yardımcısı (%10)
- Yöneticinin kendisi (öz değerlendirme) (%15),
- Müfettiş (%50) olarak belirlenmiştir.

### **2.2.11. Öğretmen Performans Yönetimi**

Günümüz toplumunda en önemli örgütlerin başında okullar gelmektedir. Okullar insanların eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla kurulmuş eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumları belli bir düzen içinde çalışır ve her örgütte olduğu gibi bu düzeni, yönetim sağlar. Yönetim, genellikle bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için insanların iş birliğini ve eşgüdümünü sağlama süreci olarak tanımlanır (Açıkgöz, 1994: 8).

Eğitim sistemi oldukça karmaşık bir yapı ve işleyişe sahiptir. Bu sistemin içinde ve dışında yer alan çeşitli elemanlar okulların amaçları doğrultusunda bir araya gelerek sistemin işlemlerini sağlar. Ancak sistemin etkili bir şekilde işlemlerini sağlayan okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okulların işlevlerini tam olarak yerine getirip getirememesi de, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin performansına bağlıdır (Altundepe, 1999: 1).

Performans yönetimiyle gelen performans değerlendirme eğitim örgütlerinin gelişmesinde önemli rol edinir. Her öğretmenin de bu değerlendirmeye ve sisteme dahil edilme hakkı vardır. Öğretmenlerin performansları izlenip değerlendirilerek, geri bildirim oluşturma ve öğretmenin kendini geliştirmesi sağlanabilir. Eğitimdeki eksiklik ve yanlışlıkların saptanması, sorunların belirlenmesi, öğretmenlerin güdülenmesi ve geleceğe yönelik önlemlerin alınması için gereklidir (Altuntepe, 1999: 2).

Öğretmen performans yönetimi ile öğretmenin morali artmakta, öğretmenler cesaretlendirilip kendilerine güvenleri sağlanmakta, kontrolün yerini gelişimi sağlama ve kararlara katılım almakta, öğretmen ve yöneticiler arasında güvenin arttığı bir atmosfer yaratılmakta ve öğretmenin mesleki gelişimi için destek yapıları oluşturulmaktadır. Öte yandan okullarda performans yönetiminin yapılandırılması ile öğretmenler potansiyellerini ortaya koymada eşit başarı şansına sahip olmakta,

öğretmenlerdeki değerlendirme güvensizliği giderilmekte, başarı ve başarısızlık kavramları öğretmenler arasında önemsenir hale gelerek rekabet artmaktadır (Mohony, Hextall, 2001, Akt. Bostancı, 2004: 62).

Eğitimde performans değerlendirmenin olumlu etki yapabilmesi için, öğretmenler de değerlendirme sürecine katılmalıdır. Bu katılma; değerlendirme politikasının saptanması, yöntemlerin kararlaştırılması, araçların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirme sonuçlarının gözden geçirilmesi aşamalarında gerçekleştirilmelidir. Performans yönetimi sürecinde öğretmenin, okul yöneticisi ve müfettiş ile birlikte değerlendirme faaliyetini yürütmesi, değerlendirmenin işlevselliğini arttıracığı gibi, değerlendirmeye karşı oluşabilecek olumsuz tutumları da engelleyebilme özelliği taşımaktadır (EARGED, 2006: 53).

Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde 360° değerlendirme sistemine son derece benzeyen “çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme” sistemi giderek yaygınlaşan bir biçimde çeşitli ülkelerde kullanılmaktadır. Bir öğretmenin performansının değerlendirilmesinde öğrenci, veli, meslektaş görüşleri, mesleki etkinlik kayıtları, öğrenci başarı kayıtları, öğretmen testleri ve benzeri veri kaynaklarından yararlanılabilir (Aydın, 2005: 106). Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilerin (TKB, 2005: 53);

- 1) Öğretmen yetiştirme politikasının geliştirilmesinde,
- 2) Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarını gözden geçirmelerinde,
- 3) Öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirilmesinde,
- 4) Eğitim-öğretim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmenlerin seçiminde,
- 5) Öğretmenlerin adaylık sürecinde ve hizmet içinde yetiştirilmelerinde,
- 6) Öğretmenlerin görevde yükselmelerinde ve terfilerinde,
- 7) Öğretmenler için, performansa dayalı bir ödüllendirilme ve ücret sistemi getirilmesinde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmen performans değerlendirmesinin diğer mesleklere göre farklı olmasının önemli bir nedeni de öğretmenlikte geriye dönüşün çok zor olmasıdır. Bir dışçinin yeterliği ya da niteliği onun devamlı müşterilerinin sayısı ile onaylanır. Öğretmenlerin ise böyle bir şansları yoktur. Onlar her yıl değişen sayıda yeni

öğrencilerle karşılaşırlar. Öğrencilerin başarılarındaki katkılarını tespit etmek oldukça zordur. Öğretmenler öğrencilerini daha sonraki yıllarda izleyemedikleri için, kendilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini de bilememektedir. Bu durum öğretmenler üzerinde motivasyon eksikliği yaratmaktadır. İşte performans değerlendirmenin bir amacı da öğretmenlere performansları hakkında daha sağlıklı dönütler sağlayarak bu motivasyon eksikliğini gidermektir (Akşit, 2006: 86).

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında hem yurt içinde hem de yurt dışında özyeterlik ve performans yönetimi konusunda çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde yapılan literatür taraması sonucunda bulunan, özyeterlik ve performans yönetimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### **2.3.1. Özyeterlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Yurt dışında yapılan çalışmalarda özellikle akademik başarıda önemli bir yordayıcı olduğu kabul edilen özyeterlik düzeyini tespit etmeye yönelik ölçme araçları geliştirme ve özellikle son yıllarda özyeterliğin gelişimine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Yurt içinde de son yıllarda öz yeterlik konusunda çalışmaların arttığı ve özellikle fen bilgisi, fizik, kimya veya matematik alanlarına veya öğretime yönelik özyeterlik düzeyleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda daha çok özyeterlik düzeyini belirlemek için ölçek geliştirme ya da yurt dışındaki ölçekleri Türkçe'ye adapte etme çalışmalarında ciddi bir artış olduğu görülmektedir (Saka, 2011: 64).

Zararsız (2012) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarını incelemiş, bu amaçla 544 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin özyeterlik algılarında cinsiyet, yaş (öğrencilerin katılımına yönelik), kurs-seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde özyeterlik hariç), haftada girilen ders saati (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde özyeterlik hariç), mezun oldukları üniversitenin adına (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde özyeterlik hariç) göre herhangi bir farklılık bulunmazken; yaş (öğrencilerin katılımına yönelik hariç), mesleki kıdem, mezun oldukları üniversite, branş, kurs seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde özyeterlik), görev yaptıkları okul türü, haftada girilen ders saati (öğrencilerin

katılımına yönelik ve toplam özyeterlik), mezun oldukları üniversite (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam özyeterlik) ve eğitim düzeyi bakımından farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu farklılıklar yaş değişkeni bağlamında 36-40 yaş grubunda yer alan öğretmenler, kıdem değişkeni bağlamında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, mezun olunan üniversite bağlamında Selçuk Üniversitesi mezunu olan öğretmenler ve haftada 0-15 saat derse giren öğretmenler lehinedir.

Akbaba (2013) tarafından yapılan çalışmada; büro yönetimi öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, büro yönetimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen özyeterlik algı puanlarının ölçeğin genelinde ve boyutlarında “Yeterli” ile “Çok yeterli” seçeneğinde daha fazla yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik ölçeğinin güdülenme ve strateji alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, ancak sınıf yönetimi alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar arasında kızlar lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ölçeğinin sadece sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ticaret ve Turizm Meslek Lisesi ile Meslek Lisesi’nden mezun öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları diğer lise grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Akademik başarı ortalaması 3.2’den yüksek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve akademik başarısı yüksek öğrencilerin öğretmen özyeterlik algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Şenol (2012), okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarını karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada 181 okul öncesi öğretmeni ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 164 okul öncesi öğretmen adayı ile görüşmüştür. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2004) tarafından yapılan çalışmada; Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı ve özyeterlik inanç düzeylerinin; yaş, branş, öğretmenin çalıştığı kademe ve mezun olduğu okula göre farklılığına bakılmıştır.

Araştırmacılar tarafından bilgi okur-yazarlığı özyeterlik ölçeği ve kişisel bilgiler formu kullanılmış. Çalışma sonunda öğretmenlerin; bilgi okur-yazarlığı özyeterlik inanç düzeyinin düşük olduğu, yaş ilerledikçe bilgi okur-yazarlığı özyeterlik inanç düzeyinin düştüğü, mezun olunan okullara göre ise fen-edebiyat fakültelerinin eğitim fakültelerine göre daha yüksek bilgi okur-yazarlığı özyeterlik inancına sahip olduğu, branşlara göre en yüksek ortalamanın bilgisayar öğretmenlerine ait olduğu tespit edilmiştir.

Bıkmaz (2004) tarafından yapılan çalışmada; öğrenme döngüsü yaklaşımına göre yürütülen fen öğretimi derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarına ve etkili bir fen dersine ilişkin görüşlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test tek gruplu model kullanılmış ve Sınıf Öğretmenliği Programı üçüncü sınıfına devam eden 75 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veriler fen öğretimi özyeterlik inancı ölçeği ve bir açık-uçlu soru ile toplanmıştır. Öğrenme döngüsü yaklaşımına göre yürütülen fen öğretimi dersleri sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini belirlemişlerdir.

Ayrıca Kaptan ve Korkmaz (2001) probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine ve özyeterlik inanç düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma 2000-2001 öğretim yılında 102 (deney grubu=51, kontrol grubu=51) hizmet öncesi öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri Özyeterlik İnanç Ölçeği ve Mantıksal Düşünme Grup Testi üzerinden elde edilen verilerle elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, problem dayalı öğrenme yaklaşımını temel alan fen etkinliklerinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin özyeterlik inanç düzeylerinin geliştiği görülmüştür.

Erdem (2008) bilgisayar destekli öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik ve epistemolojik inançlarını nasıl etkilediğine yönelik yaptığı çalışmada üst ve alt düzeyde akademik yeterliğe sahip 43 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Uygulamalar teorik ve uygulamalı olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğretmenlik uygulamasının anlamı, süreci, gereklilikleri tartışılmıştır. Teorik çalışmaların bir kısmı web ortamında gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada öğretmen adaylarının ön ders anlatımı yapılmış ve video çekimi yapılmış. Video çekimleri her öğretmen adayı tarafından izlendikten sonra asıl öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının

öğretmen özyeterlik inançları Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilen Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği ile ölçülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası ölçek sonuçlarında uygulama sonrası açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik yeterlik açısından üst ve alt düzeyde yer alan her iki grubun öğretmen özyeterlik algı düzeylerinde yükselme olduğu gözlenirken, cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin sonuçlarında bir farklılık gözlenmediği ortaya konmuştur.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği 1., 2., 3. ve sınıf öğrencilerinin öğretmen özyeterliklerinde cinsiyetin, okudukları bölümün, öğrenim türünün, sınıf düzeyinin ve mezun oldukları lise türünün etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmaya 330 öğretmen adayı katılmış ve öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarını belirlemek için 44 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Yapılan analizlerde öğretmen adaylarının fiziksel koşullarını düzenleme ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için uygun yöntem ve teknik tasarlama dışında kendilerini yeterli buldukları tespit edilmiştir. Yine analizler sonucunda fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer alanlarda okuyan öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde öğretmen özyeterliğine sahip oldukları görülmüştür. Mesleki yeterliğin cinsiyet değişkenine göre değişmezken, meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarına göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Yine 1. ve 4. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının özyeterliklerine göre daha düşük olarak ortaya konmuştur.

Tosun (2000b) daha önce bu konu ile yaptığı çalışmalar ışığında 36 sınıf öğretmen adayının ilköğretim sınıflarında fen, matematik ve sosyal bilgilerin entegrasyonu ile oluşturulan sınıflarda fen öğretimi özyeterliklerin başarı ve tecrübenin etkisini incelemiştir. Çalışmada Enochs ve Riggs (1990) fen öğretimi özyeterlik ölçeği araştırmanın başında sonunda uygulanarak veriler toplanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşadıkları sürece yönelik öz değerlendirmeleri ve önceki deneyimlerini tespit etmek için anket kullanılmıştır. Anketten alınan veriler geçmiş deneyimlerine göre kendilerini yüksek ve düşük düzeyde başarılı şekilde iki gruba ayrılmıştır. Uygulama sürecinin sonunda elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının öz yeterlik sonuçları yüksek ve düşük başarı algısına göre ayrılan gruplar

arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir. Özyeterlik sonuçları yüksek ve düşük gruplar arasında farklılık olduğunu gösterse de her iki grubun uygulama sonucunda özyeterlik inançlarında artış olduğu gözlenmiştir.

Tosun (2000a), bir önceki çalışma verilerini kullanarak öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik inançları, başarıları ve geçmiş deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmayı 6 öğretmen adayı ile devam ettirmiştir. Öğretmen adaylarının seçiminde daha önceki çalışmadan elde edilen fen öğretimi özyeterlik sonuçları kullanılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan bu 6 öğretmen adayının üçünün özyeterlik puanları düşük, üçünün de yüksek düzeydedir. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler transkript edilip, ardından oluşturulan temalar ışığında analizleri yapılmıştır. Grupların yüksek ve düşük özyeterliğe sahip olmasından bağımsız olarak yaşanan tecrübeler konusunda her iki tarafında genelde olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda olumsuz duygular içinde olmanın başarıdan çok özyeterlik inançlarında daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Brand ve Wilkins (2007) yapmış oldukları çalışmalarda Bandura'nın ortaya koyduğu özyeterliği etkileyen dört değişkeni incelemiş, bu dört değişkenden hangisinin daha fazla etkili olduğunu sınımlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu matematik ve fenin entegre edildiği master programına devam eden 44 ilköğretim öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının özyeterliği etkileyen faktörler konusunda görüşlerini yazmaları istenmiştir. Yapılan içeri sonucunda doğrudan deneyimlerin özyeterliği etkileyen diğer değişkenlere göre özyeterlikte en fazla etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Evans (2010) çalışmasında Amerikan öğretmenlerinin matematik alan bilgileri ve öğretim özyeterlik alguları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla New York da bir yerel üniversitenin orta ve yüksek öğretiminde görev yapan 22 öğretmene matematik alan bilgisine yönelik hazırlanan bir test ve Enochs, Smith ve Huinker tarafından (2000) hazırladığı matematik öğretimi özyeterlik ölçeği uygulanmıştır. Ölçek ve test sonuçlarından elde edilen verilerin analizine göre öğretmenlerin matematik öğretimi özyeterlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bunun yanında çalışmada özyeterlik düzeyleri aynı olması yanında daha çok iş tecrübesine sahip öğretmenlerin matematik alan bilgileri daha düşük düzeyde çıkmıştır.



Evans (2011) araştırmasında yeni mezun matematik öğretmenlerine verilen New York City Teaching Fellows (NYCTF) programının özyeterlik ve matematiğe karşı tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırma 42 öğretmenle yürütülmüştür. Programın etkiliği çalışmanın başında ve sonunda uygulanan matematik öğretimi özyeterlik ölçeği, matematiğe yönelik tutum ölçeği ve matematik alan testleri ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin matematiğe karşı tutumları ve alan bilgilerinde anlamlı düzeyde artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca matematik öğretimi özyeterliğinde de artış olmasının yanında matematiğe yönelik tutum ile matematik öğretimi özyeterliği arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Pajares ve Miller (1994), öğrencilerin matematikte problem çözme özyeterlik inançları ile öz kavramının yordayıcı ve aracılı (mediational) rolünü belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, matematik özyeterlik inancının matematik öz kavramına göre problem çözme becerilerini daha çok yordadığı belirlenmiştir. Pajares'in (1996), özyeterlik inancı ile matematikte problem çözme yeterliği arasındaki etkileşimi incelendiğinde, matematik kaygısının, bilişsel yeteneğin, matematik notlarının, öz düzenleyici öğrenme konusundaki yeterlik inancının ve cinsiyetin etkileri kontrol edilerek; özyeterlik inançlarının problem çözme performansına bağımsız olarak katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Bleicher ve Lindgren (2005) çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenen ders etkinlikleriyle aday öğretmenlerin kavramsal anlama, özyeterlik ve sonuç beklentisi arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmada 49 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Pek çok çalışmada olduğu gibi Enochs ve Riggs (1990) fen öğretimi özyeterlik ölçeği sürecin başında ve sonunda ön ve son test olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulamaları gözlemlenmiştir. Yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının özyeterliklerinin, sonuç beklentilerinin ve kavramsal anlamalarının uygulama süreci sonunda yükseldiği gözlenmiştir.

Bostrom ve Lassen (2006) araştırmalarında, farklı öğrenme düzeylerinde; öğrenme stilleri, meta- bilişsel stratejiler, öğrenci başarısı ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Özellikle öğrencilerin öğrenme stillerinin farkındalığı ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ve motivasyonlarının farkında olmasının etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğrenme sürecinin farklı parçalarını birbirine bağlayan öğrenme senaryoları kullanılmıştır. Sonuçlarda öğrenme stillerinin farkındalığı ve

uygun öğretim stratejilerinin seçilmesinin öğrencilerin akademik yeterliği dolayısıyla özyeterliğini artırdığı belirlenmiştir.

Palmer (2006) yaptığı çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlayıp uyguladığı programla etkinlik temelli fen öğretimi derslerinin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını güçlendirdiğini ve bu etkinin uzun süre sonra bile gücünü yitirmediğini tespit etmiştir. Eğitim süreci iki dönem olarak gerçekleştirilirken birinci dönem 150 den fazla öğretmen adayı, ikinci dönem 55 öğretmen adayı ile devam edilmiştir. Öğretmen adaylarından veriler, Enochs ve Riggs'in (1990) fen öğretimi özyeterlik inanç ölçeği ile edilmiştir. Eğitim sürecinden yaklaşık bir sene sonra ölçek tekrar uygulanmış, ayrıca 18 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Ölçek sonuçları korelasyonu eğitim sürecinin başı ve sonu için anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, bir yıl sonra uygulanan ölçek sonuçları ile eğitim süreci sonrasındaki ölçek sonuçları arasında farklılık gözlenmemiştir. Transkript edilen görüşme sonuçları da ölçek sonuçları destekler niteliktedir.

Khourey-Bowers ve Simonis (2004) araştırmalarında ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kimya gelişim programlarının özyeterliğe etkisini incelemişlerdir. Ayrıca programın alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi üzerine etkisini de incelemişlerdir. 10 aylık süre boyunca devam eden bu mesleki gelişim programının içeriği;

- Temel kimya kavramlarının öğretimi
- Öğrenme döngüsü yoluyla kavramları keşfetme, geliştirme ve uygulama
- Kavramsal değişim için öğretim strateji ve teorileri yoluyla güdümlü tartışmalar içermektedir.

Mesleki gelişim programının etkilerini görebilmek için Enochs ve Riggs'in (1990) fen öğretimi özyeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca gönüllü öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin fen öğretimi özyeterlik düzeyleri yükselirken, alan bilgileri ve pedagojik alan bilgilerinin de geliştiği tespit edilmiştir.

Hunt-Ruiz (2011) doktora çalışmasında öğretmen adaylarının matematik adaylarının matematik özyeterlik ve sonuç beklentisi inançları araştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adayları iki kursa tabi tutulmuştur. Öğretmen adayları ile yapılandırmacı öğrenme öğretme oluşturulmuştur. Araştırma deney ve kontrol grubu

olmak üzere toplamda 127 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler 2010-2011 eğitim dönemleri içinde haftada sekiz saat şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının matematik özyeterliği ve sonuç beklentileri Matematik öğretimi özyeterlik ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçek araştırma sürecinin başında sonunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre hem deney hem de kontrol grubunun matematik öğretimi özyeterlik sonuçlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan çalışmada sonuç beklentisini son test sonuçlarının sadece deney grubunda artışı sağladığı belirlenmiştir.

### **2.3.2. Performans Yönetimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

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).

Pricewaterhouse Coopers’in 2000 yılında yapmış olduğu bir araştırmaya göre Türkiye’de; edim değerlendirme sonuçlarından %76 oranında ücretlendirme, %64 oranında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, %51 oranında ise mesleki ilerleme alanında yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. Avrupa’da ise öncelikler değişmekle birlikte; edim değerlendirme sonuçlarından %78 oranında mesleki ilerleme, %73 oranında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, % 68 oranında ise ücretlendirme alanında yararlanılmaktadır (Akt. Delen, 2009: 53).

Yılmaz – Güçlü (2011) “Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Liselerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri” isimli doktora çalışmasında öğretmenlerin, okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığını, öğretmenlerin, okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Eskici (2005), “Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi”

isimli araştırmasında, öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin gürüşleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.3' ü performanslarının etkili değerlendirilmediği, %53.8'i performans değerlendirme değerlendirme sisteminin adil olmadığı, %43.1'i performans değerlendirme modelinin başarılı personeli ayırt etmediğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmaya göre öğretmenlerin edim değerlendirme sisteminden memnuniyet düzeyleri arttıka iş doyumları da artmaktadır.

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

İşleyen (2011), öğretmenlerin performans yönetimi algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik gürüşleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, ilköğretim öğretmenlerinin performans yönetimi uygulamalarına yönelik gürüşlerinin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutları ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdeme göre yapılan analizlerde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Özçelik (2007), "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye İlişkin Algıları ve Beklentileri" isimli bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen ve denetmenlerin yeterli bilişsel düzeye sahip olmadıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin %47'si öz değerlendirmelerin tarafsız yapılabileceği ve %83'ü öz değerlendirme yapma fırsatının verilmesinin edimlerini arttıracadığını, öğrencilerin değerlendirmeye katılmalarının iletişimi arttıracadığını ancak velilerin değerlendirmeye katılmalarının iletişimi zayıflatacağını, denetmenlerin değerlendirmedeki oranının fazla olduğunu ve okul yöneticilerinin değerlendirmedeki ağırlıklarının daha fazla olması 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.

Bozkurt-Bostancı (2004), 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 saptanmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; 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.

Yolcu (2008), İstanbul İli Resmi İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi başlıklı yüksek lisans tezinde İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmen performans yönetimi ölçütlerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini kabul etme ve bu ölçütlerin ilköğretim okullarında uygulanma derecesini kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen performans

yönetimi ölçütlerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini öğretmen, yönetici ve müfettişler “tam” derecesinde kabul etmektedirler.

Özer’in (2010), Özel Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Uygulamaları adlı yüksek lisans tezinde öğretmen performansının değerlendirilmesinin özel ortaöğretim kurumlarında yaygın olarak uygulandığı, eğitim örgütünün gerekliliklerine uygun olarak planlandığı ve yürütüldüğü, değerlendirme sonuçlarının insan kaynakları fonksiyonlarında kullanıldığı, örgütsel ve bireysel yararlar sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılanların çoğunluğu okullarındaki değerlendirme sisteminin başarılı olarak kurulup, uygulandığı ve genel olarak kurum için faydalı olduğu görüşündedirler. Ayrıca araştırma değerlendirme uygulamalarının, sonuçların kullanımı, geribildirim etkinliği ve hedef değerlendirmesinin etkinliği hakkında daha detaylı araştırmalar yapılması gerektiğini de ortaya koymuştur.

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. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet, branş ve okul türüne göre anlamlı bir fark yokken kıdemlerine göre bazı süreçlerde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Meslek liselerinde çalışan kadın-erkek, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri ve kadın-erkek yöneticilerin “öğretmen performans yönetim süreçlerine” ilişkin görüşleri arasında manidar bir fark olmadığı, kıdem grupları arasında ise bazı süreçlerde manidar bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Mesleki olmayan liselerde öğretmenlerin görüşleri cinsiyet ve branş ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermezken yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir.

Bulut (2011) “İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde, 470 öğretmenle görüşmüştür. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin göreve, branşa, kıdeme, öğrenim durumuna ve okuldaki öğretmen sayısına göre ise okullardaki performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

EARGED (2001) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları “ adlı diğer bir 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 örneklemini on dört ilden 62 il milli eğitim müdürü, 76 il milli eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü, 129 İlçe milli eğitim müdürü, 344 ilköğretim müfettişi, 487 okul yöneticisi, 1138 branş öğretmeni, 2036 sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. 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.

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.

Takakura ve Ono (2001), Japonya’ da mevcut öğretmen değerlendirme sisteminin yeterli olmadığı belirterek yeni bir performans değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Performans değerlendirme sisteminin temel noktası, yeni bir öğretmen değerlendirme sistemi oluşturmak ve öğretmenlerin öğretme becerilerindeki eksiklikleri ve yetersizlikleri gidermektir. Bu nedenle değerlendirme sisteminde, öğretmenlerin yeterlilikleri ve performanslarının uygun biçimde değerlendirilerek geliştirilmesi ve okul sisteminin daha enerjik hale getirilmesi hedeflenmiştir. Değerlendirmede kullanılacak kaynaklar ise kendi kendini

değerlendirme, okul müdürleri ve bölüm başkanının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi olarak planlanmıştır. Bu sistemin genel olarak öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı bildirilmiş, özellikle sistemin daha nesnel hale gelmesinin, edim ölçütlerinin açık ve net olmasının uygulanabilirliğini artırdığı yorumu yapılmıştır (Akt.Yılmaz, 2011:111).

Çoklu veri kaynaklarına dayalı performans değerlendirme sisteminin etkililiğinin araştırıldığı bazı araştırmalarda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (Akt. Altun ve Memişoğlu, 2008: 93):

1. Brutus ve Derayeh (2002), bir değerlendirme süreci olarak çoklu değerlendirmelerin farklı örgütlerde farklı kişilerin elinde farklı uygulamalarla yapıldığını ifade etmişler ve değerlendirmede stratejik amacın belirsizliği, aracın kötü tasarlanması, teknoloji desteği ve kullanımındaki sorunlar, uygulamada zaman ve çabanın gerekliliği, güvensizlik ve direnç göstermelerin oluşması ve değerlendirmede yapılan hatalar nedeniyle gelecekte kullanımının zorlaşacağını öne sürmüşlerdir.

2. Lebreton, Burgess, Kaiser, Atchley ve James (2003), farklı kaynakların önemli ve anlamlı dönütler vermediğini bu model üzerinde daha çok çalışma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

3. Smither, London ve Reilly (2005), boyamlamasına yapılmış yirmi dört çalışma üzerinde meta analiz yapmışlar ve çoklu dönütün zaman içinde işgörenlerin ediminin gelişimine etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

4. Kudish, Fortunato ve Smith (2006), astların üstleri değerlendirmelerine olumsuz bakıldığını tespit etmişlerdir.



## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme araştırma kullanılacak veri toplama teknikleri ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel yöntemler açısından ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel-ilişkisel tarama modelinde ve nitel türde karma bir araştırmadır. Betimsel-ilişkisel tarama türü araştırmalar, herhangi bir olay veya olguyu olduğu gibi betimleyen, ayrıca söz konusu olay veya olgulara etki ettiği düşünülen değişkenlerin etkisini veya ilişki derecesini olduğu haliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2010: 231).

Tarama modeliyle öğretmenlerin; *öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik* boyutlarındaki özyeterlik algı düzeyleri ile *performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans geliştirme, performans değerlendirme ve performans değerlendirme sonuçlarını kullanma* boyutlarındaki performans yönetimi algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik ile performans yönetimi algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni öğretmenlerin özyeterlik algıları, bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin performans yönetimine ilişkin algılarıdır. Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algılarının performans yönetimi algılarını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir.

Araştırmanın nitel deseni kapsamında öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algılarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı esas alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı

buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39).

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmaları, nasıl ve niçin sorularını temel alan bir araştırma yöntemi olduğundan sıkça kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 54). Durum çalışmalarında çeşitli veri toplama araçları kullanılabilir. Bu veri toplama araçlarından en sık kullanılan görüşmedir. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005: 41). Görüşme yapılan çalışmalar, diğer araştırma tekniklerinden daha fazla derinlik vermektedir. Burgess'e (1980, Akt. Kuş, 2003: 123) göre bunun nedeni "bilgi verici ve araştırmacı arasında" başından sonuna kadar aynı kalitede sürdürülen bir ilişki olmasıdır. Bu amaçla bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır (EK-2). Bu yolla elde edilen veriler içerik analizi yapılarak yorumlanmış ve nicel yöntemle elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırma evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, tabakalı-basit tesadüfi örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir. Baykul'a (1999, Akt. Akar, 2011: 58) göre, tabakalı örneklem alma yöntemi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve özellikle homojen olmayan evrenlerde uygundur. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin alt gruplarındaki eleman sayılarının evrenin bütünündeki eleman sayısına oranları hesaplanarak örneklem seçme yoluna gidilir. Ayrıca, Balcı (2004: 90), tabakalı örnekleme yönteminde, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti edilebildiğini belirtmektedir. Araştırmanın evrenine ait bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir :

**Tablo 4.** Araştırma Evrenine İlişkin Bilgiler

| Okul türü     | Okul sayısı | Öğretmen sayısı | Okul (%)   | Öğretmen (%) |
|---------------|-------------|-----------------|------------|--------------|
| İlkokul       | 343         | 3104            | 60         | 37           |
| Ortaokul      | 147         | 2851            | 26         | 33           |
| Lise          | 73          | 2434            | 14         | 30           |
| <b>Toplam</b> | <b>563</b>  | <b>8389</b>     | <b>100</b> | <b>100</b>   |

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırma evreni 8389 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılacak örneklemin belirlenmesinde %95 güven düzeyi için, örneklem büyüklüğünün 382 kişi olarak kabul edilmesinin uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Balcı,1997: 112). Ancak, gerek uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlüklerden en az etkilenmek ve gerekse örneklemin geçerliğini artırmak amacıyla, hesaplanan örneklem sayısının yaklaşık %31 fazlası alınarak 500 kişilik bir örneklem alınmasına karar verilmiştir (Balcı, 2004:96) :

Araştırmada, uygun örneklemin seçilmesi sürecinde uygulama yapılacak okulların belirlenmesinde tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Şanlıurfa il merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lise türü okullar ayrı tabaka olarak düşünülmüştür. Örneklem seçiminde, her bir okul türünde görevli öğretmen sayısının evren içindeki oranı dikkate alınmış, böylece her bir okul türünde yer alan öğretmen sayısının, toplam içindeki oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmesi sağlanmıştır. Okul türleri içinden seçilecek okul ve öğretmenlerin belirlenmesinde ise yansız seçme yoluna gidilmiştir. Araştırma kapsamında örneklem seçilen okul türlerinin okul ve öğretmen sayıları ile bunların örneklem içindeki temsil edilme oranları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Araştırma Örneklemi

| Okul türü     | Okul sayısı | Öğretmen sayısı | Okul (%)   | Öğretmen (%) | Okul (n=30) | Öğretmen (n=500) |
|---------------|-------------|-----------------|------------|--------------|-------------|------------------|
| İlkokul       | 343         | 3104            | 60         | 37           | 18          | 185              |
| Ortaokul      | 147         | 2851            | 26         | 33           | 7           | 165              |
| Lise          | 73          | 2434            | 14         | 30           | 5           | 150              |
| <b>Toplam</b> | <b>563</b>  | <b>8389</b>     | <b>100</b> | <b>100</b>   | <b>30</b>   | <b>500</b>       |

Tablo 5'e bakıldığında araştırmada mevcut şartlar dikkate alınarak 30 okulda uygulama yapılabilceği dūřünmüřtür. Uygun okul örneklemleri olarak; 18 ilkokul, 7 ortaokul ve 5 lise türü okul belirlenmiştir. Buna göre bu okullardan 185 ilkokul öğretmeni, 165 ortaokul öğretmeni ve 150 lise öğretmeni olmak üzere toplam 500 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Ancak, uygulama sırasında karşılaşılan çeşitli güçlükler nedeniyle örnekleme kapsamındaki kişilerin tamamına ulaşılamamış ve geğerli veriler 469 anketten elde edilmiştir. Araştırmada uygulanan anketlerin geri dönüş oranları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Anketlerin Geri Dönüş Oranı

| İlçe          | Dağıtılan Anket | Dönen Anket | Geri Dönüş(%) |
|---------------|-----------------|-------------|---------------|
| İlkokul       | 185             | 175         | 94.6          |
| Ortaokul      | 165             | 163         | 98.7          |
| Lise          | 150             | 131         | 87.3          |
| <b>Toplam</b> | 500             | 469         | 93.8          |

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmada uygulanan 500 anketten 469'unun geri döndüğü ve tüm anketlerde geri dönüş oranının %93.8 olduğu görölmektedir. Balcı (2004:157), araştırma sonuçları ile ilgili olarak bir yargıya varılabilmesi için anketlerin %80 oranında geri dönmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre bu araştırmada anketlerin geri dönüş oranının yeterli olduğu görölmektedir. Anketlerin geri dönüş oranı ortaokullarda (%98.7) en yüksek olurken, lise türü okullarda (%87.3) en düşük olmuştur. Anketlerin geri dönüşünde yüksek bir oranın sağlanabilmesi için, uygulama yapılan okullara tekrar tekrar gidilmiş ve süreç yakından takip edilmiştir. Sonuç olarak araştırma 469 (%93.8) öğretmenden elde edilen anketler üzerinde çalışma yapılmıştır.

**Araştırmanın evrenini nitel boyutta;** 2013-2014 eğitim- öğretim yılında şanlıurfa'da görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu amaçla, 8 ilkokul, 7 ortaokul ve 5 lise öğretmeni olmak üzere toplam 20 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Özyeterlik ve performans yönetimine ilişkin; öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel deseni kapsamında üç tür ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren ve bu araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğretmenlerin özyeterlik algılarını ölçen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve performans yönetimine ilişkin algılarını ölçen “Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği” araştırma kapsamında bulunan örneklem grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel deseni kapsamında 2 tür ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren kişisel bilgi formu ve araştırma amacına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları nitel desen kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının tanıtımı aşağıda bulunmaktadır.

#### 3.3.1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Teacher’s Sense of Efficacy Scale-TSES) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek, (1) Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik (8 Madde), (2) Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik (8 Madde), ve (3) Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik (8 Madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Toplam 24 madde). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması amacıyla Türkiye’deki 6 üniversitenin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 628 öğrenciden oluşan bir örneklem ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler AMOS programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi’ne tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda TLI ve CFI değerleri .95’ten yüksek bulunmuş, RMSEA değeri .065 olarak bulunmuştur. Bu değerler modelin uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ölçüm güvenilirliğine ilişkin olarak her bir alt ölçeğin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğe ait alfa güvenilirlik katsayıları *Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik boyutunda .82; Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz yeterlik boyutunda .86 ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlik boyutunda .84*’tür. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği 1’den (yetersiz) 5’e (çok yeterli) kadar derecelendirilmiş Likert tipi 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kullanım izni ölçeği geliştiren yazarlardan e-posta aracılığıyla alınmıştır. Tablo 7’de öğretmen özyeterlik ölçeğinin sınırları ve gruplandırılması verilmiştir:

**Tablo 7.** Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar

| Seçenekler      | Sınırlar        | Düzeyler       | Sınırlar    |
|-----------------|-----------------|----------------|-------------|
| Çok Yeterli     | (5) 4.20 – 5.00 | Yeterli Düzey  | 3.40 – 5.00 |
| Oldukça Yeterli | (4) 3.40 – 4.19 |                |             |
| Biraz Yeterli   | (3) 2.60 – 3.39 | Orta Düzey     | 2.60 – 3.39 |
| Çok Az Yeterli  | (2) 1.80 – 2.59 | Yetersiz Düzey | 1.00 – 2.59 |
| Yetersiz        | (1) 1.00 – 1.79 |                |             |

### 3.3.2. Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği

Bu araştırmada, Bostancı (2004) tarafından hazırlanan “Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek öğretmen performans yönetimi faktörlerinin her birinin performans yönetimi ölçütleri olarak uygulanmasının kabul edilme düzeyini ve resmi ve özel ilköğretim okullarında performans yönetiminin uygulanma düzeyini saptamak üzere bağımsız ayrı beş boyutta hazırlanmıştır. Her boyut bir alt ölçek olarak düşünülmüştür. Ölçek (1) performans hedef ve kriterlerini belirleme, (2) performans izleme, (3) performans geliştirme, (4) performans değerlendirme, (5) performans değerlendirme sonuçlarını kullanma olmak üzere beş boyuttan oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına göre her ölçeğin (alt boyutun) tek faktörlü olduğu görülmüştür. Güvenilirlik çalışmaları içinde iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı uygulanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde-toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır. Ölçekteki boyutlar ile bunlara ilişkin faktör yükleri, varyansları ve alpha değerleri Tablo 8’de verilmiştir:

**Tablo 8.** Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Faktör Yükleri, Varyansları ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

| Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği           | Açıkladığı varyans | Faktör yükü | Cronbach alpha |
|---|--------------------|-------------|----------------|
| Performans hedef ve kriterlerini belirleme    | %34                | .48-.69     | .75            |
| Performans izleme                             | %42                | .50-.75     | .79            |
| Performans geliştirme                         | %46                | .51-.75     | .90            |
| Performans değerlendirme                      | %37                | .48-.75     | .87            |
| Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma | %58                | .74-.78     | .75            |

Tablo 9’da öğretmen performans yönetimi ölçeğinin sınırları ve gruplandırılması verilmiştir:

**Tablo 9.** Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeğinin Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar

| Seçenekler                | Sınırlar        | Düzeyleyler    | Sınırlar    |
|---------------------------|-----------------|----------------|-------------|
| Tamamen Katılıyorum       | (5) 4.20 – 5.00 | Yeterli Düzey  | 3.40 – 5.00 |
| Çok Katılıyorum           | (4) 3.40 – 4.19 |                |             |
| Orta Derecede Katılıyorum | (3) 2.60 – 3.39 | Orta Düzey     | 2.60 – 3.39 |
| Az Katılıyorum            | (2) 1.80 – 2.59 | Yetersiz Düzey | 1.00 – 2.59 |
| Hiç Katılmıyorum          | (1) 1.00 – 1.79 |                |             |

### 3.3.3. Nitel Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma tekniklerine göre, araştırmanın her bir alt amacı için ayrı ayrı çözümlenmeler yapılmıştır. Araştırmada ölçek boyutlarından yararlanılarak elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere yöneltilen soruların, nicel kısımda kullanılan ölçeklerin boyutları ile paralel olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formlarının geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler

yapılmıştır. Görüşme öncesi, görüşmeye katılan kişilere ses kayıt cihazının kullanılmasında bir sakınca olup olmadığı belirtilerek görüşmenin verilerinin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine izin verip vermedikleri sorulmuştur. Katılımcıların geneli buna izin vermemiştir. Daha sonra izin veren öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, sözel olmayan ifadelerin alınması için de not alma yoluna gidilmiştir. Ayrıca bazı kişiler düşüncelerini daha iyi toparlayarak sorulara daha ayrıntılı olarak yanıt vermek istediklerini belirterek görüşme formunda yer alan soruları yazılı olarak yanıtlamışlardır. Daha sonra kayıtlara ve yazılı olarak yanıtlanan formlara ilişkin çözümleme yapılarak bunların ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman haline getirilmesi sağlanmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 (Statistical Package Program for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Çözümlemede, araştırmanın alt problemleri ve toplanan verilerin özellikleri dikkate alınarak aşağıdaki teknikler kullanılmıştır.

Yapılan normalite testi ile verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş, verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ortalama, parametrik fark testleri, ve regresyon analizi testleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan kişisel bilgi formu ile toplanan verilere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar gibi betimsel istatistikler bulunmuş, elde edilen sonuçlar tablo haline getirilerek bulgular bölümünde verilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algı düzeyleri; ortalama ve standart sapma ile; algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü ve kıdem gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) ile; ANOVA'da ortaya çıkan farkta, farkın hangi gruptan kaynaklandığı anlamak amacıyla tamamlayıcı hesaplama tekniklerinden Scheffe testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algısının, performans yönetimi algısını yordayıcı gücü regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde çift yönlü olarak analiz edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde nitel araştırma tekniklerinden durum çalışmasının planlanması aşamasında, pek çok araştırmacının farklı görüş ve önerilerde bulunduğu



görülmektedir. Bu araştırmanın nitel boyutunun planlanmasında Yıldırım ve Şimşek'in (2005: 205) önerileri doğrultusunda aşağıdaki planlama izlenmiştir:

**1. Aşama:** Araştırma yöntemi olarak "durum çalışması" yönteminin kullanılması, bu yöntem kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması ve araştırmanın nicel araştırma yöntemleriyle yapılan bölümüyle karşılaştırma yapmak için kullanılması.

**2. Aşama:** Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için görüşmelere katılan kişilerin görev yaptıkları okulların seçiminde (ilkokul, ortaokul, lise), araştırmanın nicel kısmında ki temsil yüzdesine paralel olmasına özen gösterilmesi.

**3. Aşama:** Katılımcıların Şanlıurfa il merkezinde görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulması.

**4. Aşama:** Ölçek ve formların kullanımı öncesi uzman görüşünün alınması.

**5. Aşama:** Araştırmacının görüşmeye katılımını en alt seviyede tutarak; katılımcıların bilgi ve deneyimlerden yararlanarak ve hem nitelik hem de nicelik açısından olabildiğince fazla veri toplanması.

**6. Aşama:** Görüşmelerde, görüşmenin kaydedilmesi, bununla birlikte, kaydedilmesi mümkün olmayan veriler için not tutulması.

**7. Aşama.** Araştırmada yer alan katılımcıların kişisel hayatının korunmasına titizlikle özen gösterilmesi, görüşme kayıtlarına araştırmacı dışında hiç kimsenin erişiminin olmaması, ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerden birinin konuyla ilgili olarak dile getirdiği bir görüşün, görüşme yapılan bir başka öğretmene isim verilerek açıklanmaması, öğretmenlere ait görüşme bulgularının paylaşılması.

**8. Aşama:** Görüşme yapmak için okullara gidilmeden önce; görüşme kapsamında sorulacak soruları içeren formların ilgili okullara gönderilmesi, görüşmeye katılacak olan öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi ile ilgili uygulamalarını gözden geçirerek hazırlıklı bir şekilde görüşmelere katılmalarının sağlanması ile ilgili kararlar alınmıştır.

**Araştırmanın uygulama sürecinde;** araştırma planlandığı gibi “yarı yapılandırılmış görüşme” yöntemiyle sürdürülmüştür. Bu amaçla öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algılarına ilişkin görüşleri açık uçlu sorularla sorulmuştur. Araştırmada yer alan katılımcılara görüşme öncesi araştırmanın amacı detaylı bir şekilde açıklanarak; bilgi ve düşüncelerini almak ve deneyimlerinden yararlanmak istenildiği ifade edilmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcılar beklenen duyarlılığı fazlasıyla göstermişlerdir. Görüşmenin başında katılımcılara görüşmelerin kaydedileceği, daha sonra deşifre edileceği ve deşifre edilen metinlerin analiz edilerek verilerin elde edileceği açıklanmıştır. Görüşme sırasında kayıtlar dijital ses kayıt cihazlarıyla yapılmış ve herhangi bir aksama olasılığını ortadan kaldırmak için ikinci dijital ses kayıt cihazı temin edilmiştir.

Katılımcıların bir kısmı kendilerini daha iyi ifade edebilmek amacıyla sorulara, sözel cevaplamak yerine yazılı cevap vermeyi tercih etmişlerdir. Her bir görüşmenin başında katılımcılara, demografik özelliklerinin sorulduğu bir form verilmiştir. Formların doldurulmasının ardından görüşmelere başlanmıştır.

**Görüşmelerin analizi sürecinde;** öncelikle her bir görüşmede kaydedilen sesler ve yazılı metinler deşifre edilmiştir. Tekrar dinlemeler yapılarak veri kaybı olmamasına özen gösterilmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Konuşma dili ile yazı dili arasındaki farktan dolayı metinler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Konuşmacıların ifade ettikleri görüşlerin anlamlarını yitirmeden Türkçe dilbilgisi kuralları kapsamında yazı diline çevrilmesine özen gösterilmiştir.

Görüşmeler sırasında yapılan konuşmaların kimler tarafından yapıldığı saptanmıştır. Deşifre metinler üzerinde her bir katılımcının dile getirdiği görüşlerin yanına katılımcıların kodları kaydedilmiştir. Bu aşamada istatistiksel analizde kolaylık sağlamak amacıyla deşifre metinler üzerinde kodlama çalışması yapılmıştır. Kodlama yoluyla görüşülen kişinin yaşı, cinsiyeti, kıdemi ve görev yaptığı okul türüne ait bilgiler sembolize edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerine ait kodlama yapılmıştır. Bu kodlama sırası ile Tablo 10'da verildiği gibidir:

**Tablo 10.** Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Kodlama

| Yaş             | Kod | Kıdem                   | Kod |
|-----------------|-----|-------------------------|-----|
| 22 - 30         | 1   | 0 – 5 yıl               | 1   |
| 31 - 35         | 2   | 6 – 10 yıl              | 2   |
| 36 - 40         | 3   | 11 – 19 yıl             | 3   |
| 41 - 45         | 4   | 20 yıl ve üzeri         | 4   |
| 45 yaş ve üzeri | 5   |                         |     |
| Cinsiyet        |     | Görev Yapılan Okul Türü |     |
| Kadın           | K   | İlkokul                 | İ   |
| Erkek           | E   | Ortaokul                | O   |
|                 |     | Lise                    | L   |

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere, kodlama yapılırken, 4 basamaklı kodlama sistemi kullanılmıştır. Buna göre ilk olarak görüşülen kişinin yaşı 1-5 arası rakamlarla ifade edilmiştir. İkinci olarak, görüşülen kişinin cinsiyeti kadın için “K” ile ve erkek için “E” ile sembolize edilmiştir. Üçüncü olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-4 arası rakamlarla gösterilmiştir. Son olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ilkokul için “İ” , ortaokul için “O” ve lise için “L” olarak kodlanmıştır. Buna göre 2K2O kodu ile görüşlerine yer verilen öğretmen; 31 – 35 yaş aralığında, kadın, 6–10 yıl kıdeme sahip, ortaokulda görev yapan bir öğretmendir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228):

1. Verilerin kodlanması,
2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan nitel ve nicel verilerin, yöntem bölümünde açıklanan betimsel ve anlam çıkartıcı istatistik tekniklerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgularına ve alanyazın çerçevesinde yapılmış yorumlarına yer verilmiştir.

Veriler nicel boyutta özyeterlik ölçeği ile performans yönetimi ölçeğindeki (Ek-1) boyutlara göre incelenmiş, elde edilen bulgular bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorularla yapılmış, nicel bulgulara ek olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları ve ilgili yorumları, örnekleme yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendikten sonra alt problemlerin verilişindeki sıraya uygun olarak aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur:

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri
- 2) Öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin bulgular ve yorumlar.
- 3) Öğretmenlerin performans yönetimi algılarına ilişkin bulgular ve yorumlar
- 4) Öğretmenlerin özyeterlik algılarının performans yönetimi algılarına olan etki düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar
- 5) Öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algılarına ilişkin, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen nitel bulgular ve yorumlar

#### 4.1. Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

|                         |                 | Öğretmen |      |
|-------------------------|-----------------|----------|------|
|                         |                 | n        | %    |
| Cinsiyet                | Kadın           | 237      | 50.5 |
|                         | Erkek           | 232      | 49.5 |
| Yaş                     | 22- 30          | 130      | 27.7 |
|                         | 31 -35          | 168      | 35.8 |
|                         | 36 – 40         | 81       | 17.3 |
|                         | 41 - 45         | 42       | 9.0  |
|                         | 46 yaş ve üzeri | 48       | 10.2 |
| Kıdem                   | 0 – 5 yıl       | 128      | 27.3 |
|                         | 6 – 10 yıl      | 146      | 31.1 |
|                         | 11 -19 yıl      | 114      | 24.3 |
|                         | 20 yıl ve üzeri | 81       | 17.3 |
| Görev Yapılan Okul Türü | İlkokul         | 175      | 37.3 |
|                         | Ortaokul        | 163      | 34.8 |
|                         | Lise            | 131      | 27.9 |
| <b>Toplam</b>           |                 | 469      | 100  |

Tablo 11’e bakıldığında, araştırmaya 469 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 237’si (% 50.5) kadın, 232’si (% 49.5) erkektir.

Araştırma örnekleminde; 22–30 yaş aralığında 130 ( 27.7) , 31-35 yaş aralığında 168 (%35.8), 36–40 yaş aralığında 81 (%17.3), 41–45 yaş aralığında 42 (%9.0), 45 yaş ve üzerinde 48 (%10.2) öğretmen yer almaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerden; 128'i (%27.3) 0–5 yıl kıdeme sahip, 146'sı (%31.1) 6-10 yıl kıdeme sahip, 114'ü (%24.3) 11–19 yıl kıdeme sahip ve 81'i (%17.3) 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca araştırma grubundaki öğretmenlerden 175'i (%37.3) ilkokulda, 163'ü (%34.3) ortaokulda, 131'i (%27.9) lisede görev yapmaktadır.

## 4.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistiklerden elde edilen bulgular ve yorumlar ile öğretmenlerin özyeterlik algılarının; cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü ve kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatistiklerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

### 4.2.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin özyeterlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri

| Boyutlar                          | $\bar{X}$ | Ss  |
|-----------------------------------|-----------|-----|
| Öğrenci Katılımında Yeterlik      | 3.75      | .74 |
| Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik | 3.73      | .74 |
| Sınıf Yönetiminde Yeterlik        | 3.73      | .77 |
| Toplam                            | 3.74      | .73 |

Tablo 12’ye bakıldığında öğretmenlerin özyeterlik algılarının genel ortalamasının “yeterli düzey” ( $\bar{X} = 3.74$ ) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özyeterlik algıları alt boyutlar bazında incelendiğinde; en yüksek algı düzeyinin ( $\bar{X} = 3.75$ ) ile *Öğrenci Katılımında Yeterlik* boyutunda olduğu, *Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik* ve *Sınıf Yönetiminde Yeterlik* boyutlarının ( $\bar{X} = 3.73$ ) ortalama ile “Yeterli Düzey” gösterdiği tespit edilmiştir.

Zararsız (2012), “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri*” adlı çalışmasında öğretmenlerin özyeterlik algılarının genel ortalamasının “yeterli düzey” olduğunu; her üç alt boyutta da kendilerini “yeterli” gördüklerini, özyeterlik boyutlarında en yüksek ortalamanın *Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik* boyutunda, en düşük ortalamanın *Öğrenci Katılımında Yeterlik* boyutunda olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Doğan (2013), Aksoy (2011), Benzer (2011) ve Gençtürk (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin; özyeterlik algılarının genel ortalamasının “yeterli düzey” olduğunu, alt boyutlar bazında en

yüksek ortalamının *Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik* boyutunda, en düşük ortalamının *Öğrenci Katılımında Yeterlik* boyutunda olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyine ilişkin elde edilen bulgular; özyeterlik algı düzeyi genel ortalaması açısından alanyazındaki çalışmaları destekler niteliktedir, ancak özyeterlik alt boyutları açısından alanyazındaki diğer çalışmalarla çelişmektedir.

#### 4.2.2.Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlerce İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet, yaş, okul türü ve kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi ve tek yönlü varyans analizi aşağıda verilmiştir.

##### 4.2.2.1.Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının **Cinsiyetlerine** İlişkin t-Testi Sonuçları

| Boyutlar                          | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | Ss  | sd  | t    | P    |                                   |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |                            |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |        |       |     |      |     |     |      |      |
|-----------------------------------|----------|-----|-----------|-----|-----|------|------|-----------------------------------|-------|-----|------|-----|-----|------|------|-------|-----|------|-----|----------------------------|-------|-----|------|-----|-----|------|------|-------|-----|------|-----|--------|-------|-----|------|-----|-----|------|------|
| Öğrenci Katılımında Yeterlik      | Kadın    | 237 | 3.72      | .71 | 467 | -.66 | .507 |                                   |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |                            |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |        |       |     |      |     |     |      |      |
|                                   | Erkek    | 232 | 3.77      | .77 |     |      |      | Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik | Kadın | 237 | 3.68 | .72 | 467 | -1.4 | .145 | Erkek | 232 | 3.78 | .75 | Sınıf Yönetiminde Yeterlik | Kadın | 237 | 3.64 | .78 | 467 | -2.5 | .063 | Erkek | 232 | 3.82 | .76 | Toplam | Kadın | 237 | 3.68 | .72 | 467 | -1.6 | .108 |
| Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik | Kadın    | 237 | 3.68      | .72 | 467 | -1.4 | .145 |                                   |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |                            |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |        |       |     |      |     |     |      |      |
|                                   | Erkek    | 232 | 3.78      | .75 |     |      |      | Sınıf Yönetiminde Yeterlik        | Kadın | 237 | 3.64 | .78 | 467 | -2.5 | .063 | Erkek | 232 | 3.82 | .76 | Toplam                     | Kadın | 237 | 3.68 | .72 | 467 | -1.6 | .108 | Erkek | 232 | 3.79 | .73 |        |       |     |      |     |     |      |      |
| Sınıf Yönetiminde Yeterlik        | Kadın    | 237 | 3.64      | .78 | 467 | -2.5 | .063 |                                   |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |                            |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |        |       |     |      |     |     |      |      |
|                                   | Erkek    | 232 | 3.82      | .76 |     |      |      | Toplam                            | Kadın | 237 | 3.68 | .72 | 467 | -1.6 | .108 | Erkek | 232 | 3.79 | .73 |                            |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |        |       |     |      |     |     |      |      |
| Toplam                            | Kadın    | 237 | 3.68      | .72 | 467 | -1.6 | .108 |                                   |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |                            |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |        |       |     |      |     |     |      |      |
|                                   | Erkek    | 232 | 3.79      | .73 |     |      |      |                                   |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |                            |       |     |      |     |     |      |      |       |     |      |     |        |       |     |      |     |     |      |      |

\*p<.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre; *Özyeterlik Algı Düzeyi* genel ortalamasında [  $t_{(467)} = -1.6$  ;  $p > .05$  ] ve *Öğrenci Katılımında Yeterlik* [  $t_{(467)} = -.66$  ;  $p > .05$  ] , *Öğretimsel Stratejilerde*



*Yeterlik* [  $t_{(467)} = -1.4$  ;  $p > .05$  ] , *Sınıf Yönetiminde Yeterlik* [  $t_{(467)} = -2.5$  ;  $p > .05$  ] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin özyeterlik algılarının bütün alt boyutlarda ve genel ortalamada ( $\bar{X} = 3.79$ ); kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 3.68$ ) göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Özyeterlik algısının cinsiyetlere göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusu, erkekler ile kadınlar arasında özyeterlik algı düzeyi açısından fark olduğuna yönelik araştırma bulguları (Bandura, Schunk, 1981; Jones ve Wheatley, 1990; Morgil, Seçken, ve Yücel, 2004; Üredi ve Üredi, 2006; Britner ve Pajares, 2006, Akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 106) ile çelişirken; erkekler ve kadınlar arasında fark bulunmadığına yönelik araştırma bulguları (Yaman, Cansüğü, ve Altunçekiç, 2004; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005) ile paralellik göstermektedir.

Kaya (2008), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında kadın öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik ölçülen özyeterlik düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik ölçülen özyeterlik düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Türk (2008), Çimen (2007), Zararsız (2012), Gençtürk (2008), Benzer (2011), Aksoy (2011) ve Doğan (2013) yaptıkları çalışmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Cinsiyetler açısından öğretmenlerin özyeterlik algısının farklılaşmamasının nedeni, son yıllarda artan ekonomik ve teknolojik yeniliklerle birlikte sosyal yapıda kadına biçilen rolün büyük oranda değişmiş olması ile ilişkilendirilebilir. 21. yy, kadının evinden çıktığı, ekonomiye katkı sağladığı ve akademik anlamda büyük ilerleme kaydettiği bir dönem olmaktadır. Özyeterlik algısı ile ilgili olarak yapılan bir çok araştırma akademik başarı ile özyeterlik inancı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Hampton, ve Mason, 2003; Zimmerman ve Kitsantas, 2005; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005, Akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 106). Ülkemizde meslek edinmede cinsiyetler açısından bir farklılık olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, eşit koşullarda çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığı söylenebilir.

#### 4.2.2.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin yaş değişkenine göre özyeterlik algı düzeylerine ilişkin standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ile varyans analizi Tablo 14’ de sunulmuştur.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Özyeterlik Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

|                                   | Grup                | n   | $\bar{x}$ | Ss   | F      | P     | Anlamlı Fark                    |
|-----------------------------------|---------------------|-----|-----------|------|--------|-------|---------------------------------|
| Öğrenci katılımında yeterlik      | 22-30 (a)           | 130 | 3.69      | .044 | 10.314 | 0.000 | c-a<br>c-b<br>c-d<br>e-a<br>e-b |
|                                   | 31-35 (b)           | 168 | 3.56      | .074 |        |       |                                 |
|                                   | 36-40 (c)           | 81  | 4.07      | .075 |        |       |                                 |
|                                   | 41-45 (d)           | 29  | 3.64      | .066 |        |       |                                 |
|                                   | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 4.10      | .050 |        |       |                                 |
| Öğretimsel stratejilerde yeterlik | 22-30 (a)           | 130 | 3.64      | .046 | 11.739 | 0.000 | c-a<br>c-b<br>c-d<br>e-b        |
|                                   | 31-35 (b)           | 168 | 3.55      | .073 |        |       |                                 |
|                                   | 36-40 (c)           | 81  | 4.16      | .066 |        |       |                                 |
|                                   | 41-45 (d)           | 29  | 3.70      | .063 |        |       |                                 |
|                                   | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 3.94      | .071 |        |       |                                 |
| Sınıf yönetiminde yeterlik        | 22-30 (a)           | 130 | 3.60      | .063 | 11.394 | 0.000 | c-a<br>c-b<br>c-d<br>e-a<br>e-b |
|                                   | 31-35 (b)           | 168 | 3.56      | .072 |        |       |                                 |
|                                   | 36-40 (c)           | 81  | 4.14      | .070 |        |       |                                 |
|                                   | 41-45 (d)           | 29  | 3.66      | .059 |        |       |                                 |
|                                   | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 4.03      | .060 |        |       |                                 |
| Özyeterlik                        | 22-30 (a)           | 130 | 3.64      | .047 | 11.749 | 0.000 | c-a<br>c-b<br>c-d<br>e-a<br>e-b |
|                                   | 31-35 (b)           | 168 | 3.56      | .071 |        |       |                                 |
|                                   | 36-40 (c)           | 81  | 4.12      | .068 |        |       |                                 |
|                                   | 41-45 (d)           | 29  | 3.67      | .055 |        |       |                                 |
|                                   | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 4.02      | .058 |        |       |                                 |

\*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde örneklemdaki öğretmenlerin yaş değişkenine göre özyeterlik algı düzeylerinin bütün yaş gruplarında “yeterli düzey” gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte örneklemdaki öğretmenlerin yaş gruplarına göre özyeterlik algı düzeyi genel ortalamasının; 22–30 yaş grubunda ( $\bar{X} = 3.64$ ), 31-35 yaş grubunda ( $\bar{X} = 3.56$ ), 36-40 yaş grubunda ( $\bar{X} = 4.12$ ), 41–45 yaş grubunda ( $\bar{X} = 3.67$ ), 46 yaş ve üzeri grupta yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X} = 4.02$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Yaş değişkenine göre özyeterlik algı düzeyinin 36–40 yaş grubunda

en yüksek ( $\bar{X}=4.12$ ), 31-35 yaş grubunda ( $\bar{X}= 3.56$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunda yaş değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur [F(4-464)= 11.749, p=0.000<.05]. Bununla birlikte öğrenci katılımında yeterlik [F(4-464)=10.314; p=0.000<0.05], öğretimsel stratejilerde yeterlik [F(4-464)=11.739; p=0.000<0.05] ve sınıf yönetiminde yeterlik [F(4-464)=11.394; p=0.000<0.05] boyutlarındaki özyeterlik algı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde yaş değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenci katılımında yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.07$ ), 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.69$ ); 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.56$ ) ve 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.64$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 46 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenci katılımında yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.10$ ); 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.69$ ) ve 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.56$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 14' e göre 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.16$ ), 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.64$ ), 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.55$ ) ve 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.70$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 46 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 3.94$ ) 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.55$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.14$ ), 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.60$ ); 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.56$ ) ve 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.66$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 46 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.03$ ); 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.60$ ) ve 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.56$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin özyeterlik algısı genel ortalama puanları ( $\bar{x} = 4.12$ ), 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.64$ ); 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.56$ ) ve 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.67$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 46 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin özyeterlik algısı genel ortalama puanları ( $\bar{x} = 4.02$ ); 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.64$ ) ve 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.56$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Alanyazında, yaş değişkeninin özyeterlik algısına etkisinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların pek çoğu mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte, yaş değişkeninin özyeterlik algısı üzerinde anlamlı şekilde farklılık meydana getirdiği sonucuna varmıştır. Akkoyunlu ve Orhan (2003), bilgisayar ve eğitim teknolojileri öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile ilgili yaptıkları çalışmada; yaş faktörünün özyeterlik algısı üzerinde belirleyici olduğunu, yaş arttıkça özyeterlik algısının arttığını ifade etmiştir.

Zararsız (2012), yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri üzerinde yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğunu tespit etmiş, görece daha genç olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmanın getirdiği tecrübesizlikle özyeterlik algılarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Benzer (2011) de özyeterlik algısı üzerinde yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğunu, yaş artışı ile özyeterlik algı düzeyinin paralel olarak artış gösterdiğini belirtmiştir. Buna göre tecrübe ve deneyim özyeterlik algısının artması noktasında katkı sağlamaktadır.

Şenel (2013), Karahan ve Balat (2011), eğitimcilerin özyeterlik ve tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, özyeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığını belirtmişlerdir. Dolunay (2002) ve Otacıoğlu (2008) yapmış oldukları çalışmalarda genç öğretmenlerde, yaşlı öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik gözlendiğini, 26–35 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 36–45 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını, yaş değişkeninin tükenmişlik ile ters yönlü bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Görece yaşlı öğretmenlerin özyeterlik algısının genç öğretmenlere göre daha yüksek düzey olarak belirlendiği mevcut araştırma bulgusu, bu çalışmaların ışığında değerlendirildiğinde genç öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, görece daha yüksek yaş grubuna mensup öğretmenlerden düşük

olmasının yaşadıkları tükenmişlik duygusu ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Literatürde bu bulgu ile çelişkili tespitler yapan araştırmalar da mevcuttur. Koç (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada özyeterlik algısının yaşa bağlı olarak farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Uysal ve Kösemen (2013), Yıldırım ve İlhan (2010), Brink (2012) yaptıkları çalışmalarda yaş değişkeninin özyeterlik algısı üzerinde anlamlı bir değişiklik meydana getirmediğini ifade etmişlerdir.

#### 4.2.2.3. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre özyeterlik algı düzeylerine ilişkin standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ile varyans analizi Tablo 15’ de sunulmuştur.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Görev Yapılan **Okul Türü** Değişkenine Göre Özyeterlik Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

|  | Grup        | n   | $\bar{x}$ | Ss  | F      | P            | Anlamlı Fark |
|--|-------------|-----|-----------|-----|--------|--------------|--------------|
| <b>Öğrenci katılımında yeterlik</b>      | İlkokul (a) | 175 | 4.15      | .63 | 53.587 | <b>0.000</b> | a-b          |
|  | Ortaokul(b) | 163 | 3.61      | .49 |        |              | a-c          |
|  | Lise (c)    | 131 | 3.38      | .89 |        |              | b-c          |
| <b>Öğretimsel stratejilerde yeterlik</b> | İlkokul (a) | 175 | 4.12      | .66 | 45.877 | <b>0.000</b> | a-b          |
|  | Ortaokul(b) | 163 | 3.57      | .53 |        |              | a-c          |
|  | Lise (c)    | 131 | 3.43      | .83 |        |              |              |
| <b>Sınıf yönetiminde yeterlik</b>        | İlkokul (a) | 175 | 4.14      | .69 | 50.657 | <b>0.000</b> | a-b          |
|  | Ortaokul(b) | 163 | 3.58      | .65 |        |              | a-c          |
|  | Lise (c)    | 131 | 3.36      | .78 |        |              | b-c          |
| <b>Özyeterlik</b>                        | İlkokul (a) | 175 | 4.13      | .64 | 54.288 | <b>0.000</b> | a-b          |
|  | Ortaokul(b) | 163 | 3.59      | .51 |        |              | a-c          |
|  | Lise (c)    | 131 | 3.39      | .81 |        |              | b-c          |

\*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde araştırma grubundaki öğretmenlerin okul türü değişkenine göre özyeterlik algılarının; ilkokulda görev yapan öğretmenlerde  $\bar{X} = 4.13$  ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerde  $\bar{X} = 3.59$  ile “yeterli düzey” lisede görev yapan öğretmenlerde  $\bar{X} = 3.39$  ile “orta düzey” olduğu görülmektedir. Okul

türü değişkenine göre özyeterlik algı düzeyinin ilkokulda görev yapan öğretmenlerde en yüksek ( $\bar{x}=4.13$ ), lisede görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.39$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunda görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur [F(2-466)= 54.288, p=0.000<.05]. Bununla birlikte öğrenci katılımında yeterlik [F=53.587; p=0.000<0.05], öğretimsel stratejilerde yeterlik [F(2-466)=45.877; p=0.000<0.05] ve sınıf yönetiminde yeterlik [F(2-466)=50.657; p=0.000<0.05] boyutlarındaki özyeterlik algı düzeyleri görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde görev yapılan okul türü değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin öğrenci katılımında yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.15$ ), ortaokul ( $\bar{x} = 3.61$ ) ve lise ( $\bar{x} = 3.38$ ) öğretmenlerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci katılımında yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 3.61$ ) lise ( $\bar{x} = 3.38$ ) öğretmenlerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 15' e göre ilkokul öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.12$ ), ortaokul ( $\bar{x} = 3.57$ ) ve lise ( $\bar{x} = 3.43$ ) öğretmenlerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.14$ ), ortaokul ( $\bar{x} = 3.58$ ) ve lise ( $\bar{x} = 3.36$ ) öğretmenlerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 3.58$ ) lise ( $\bar{x} = 3.36$ ) öğretmenlerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin özyeterlik algısı genel ortalama puanları ( $\bar{x} = 4.13$ ), ortaokul ( $\bar{x} = 3.59$ ) ve lise ( $\bar{x} = 3.39$ ) öğretmenlerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algısı genel ortalama puanları ( $\bar{x} = 3.59$ ) lise ( $\bar{x} = 3.39$ ) öğretmenlerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Alanyazında öğretmenlerin özyeterlik algılarını görev yaptıkları okul türü değişkenine göre ilkokul, ortaokul ve lise bağlamında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın öğretmen özyeterlik algısını, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapma değişkeni açısından inceleyen ilk çalışma olduğu düşünülmektedir. Ancak özyeterlik algısını ilkokul ve branş öğretmenleri açısından inceleyen çalışmalar mevcuttur.

Çakan (2004), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyi: İlk ve Ortaöğretim” adlı çalışmasında ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin, ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenlerle kıyaslandığında, kendilerini daha yeterli görme eğiliminde olduklarını belirtmiş, ortaöğretim kademesinde daha fazla öğretmenin kendini yetersiz olarak niteliğini ifade etmiştir. Bu bulgu mevcut araştırmayı desteklemektedir.

Saraçoğlu ve Yenice (2009), fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmalarında, fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının sınıf öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışma ilkokul öğretmenlerinin özyeterlik algılarının anlamlı olarak ortaokul ve lise öğretmenlerinden yüksek olarak tespit edildiği mevcut bulgu ile çelişki göstermektedir.

Okçu ve Epçaçan (2013), “Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik algılarını branş değişkenine göre incelemiş, sınıf yada branş öğretmeni olmanın bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varmıştır. Görev yapılan okul türünün özyeterlik algısı üzerinde anlamlı olarak farklılık meydana getirdiği sonucuna ulaşılan mevcut araştırma Okçu ve Epçaçan’ın (2009) çalışması ile çelişki göstermektedir.

#### **4.2.2.4. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi**

Örnekleme yer alan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre özyeterlik algı düzeylerine ilişkin standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ile varyans analizi Tablo 16’ da sunulmuştur.

**Tablo 16. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Özyeterlik Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

|                                   | Grup                | n   | $\bar{x}$ | Ss  | F      | P     | Anlamlı Fark |
|-----------------------------------|---------------------|-----|-----------|-----|--------|-------|--------------|
| Öğrenci katılımında yeterlik      | 0-5 yıl (a)         | 128 | 3.92      | .59 | 43.529 | 0.000 | a-b          |
|                                   | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.28      | .88 |        |       | c-b          |
|                                   | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.78      | .48 |        |       | d-a          |
|                                   | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 4.27      | .48 |        |       | d-b<br>d-c   |
| Öğretimsel stratejilerde yeterlik | 0-5 yıl (a)         | 128 | 3.77      | .67 | 24.270 | 0.000 | a-b          |
|                                   | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.38      | .90 |        |       | c-b          |
|                                   | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.84      | .39 |        |       | d-a          |
|                                   | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 4.17      | .59 |        |       | d-b<br>d-c   |
| Sınıf yönetiminde yeterlik        | 0-5 yıl (a)         | 128 | 3.76      | .71 | 24.741 | 0.000 | a-b          |
|                                   | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.35      | .96 |        |       | c-b          |
|                                   | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.84      | .40 |        |       | d-a          |
|                                   | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 4.19      | .58 |        |       | d-b<br>d-c   |
| Özyeterlik                        | 0-5 yıl (a)         | 128 | 3.82      | .62 | 31.898 | 0.000 | a-b          |
|                                   | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.34      | .90 |        |       | c-b          |
|                                   | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.82      | .38 |        |       | d-a          |
|                                   | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 4.12      | .53 |        |       | d-b<br>d-c   |

\*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde araştırma grubundaki öğretmenlerin kıdem değişkenine göre özyeterlik algı düzeylerinin; 0–5 yıl  $\bar{X} = 3.82$ , 6–10 yıl  $\bar{X} = 3.34$ , 11–19 yıl  $\bar{X} = 3.82$ , 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde  $\bar{X} = 4.21$ , olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenine göre özyeterlik algı düzeyinin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek ( $\bar{X} = 4.21$ ), 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{X} = 3.34$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur [F(3-465)=31.898, p=0.000<.05]. Bununla birlikte öğrenci katılımında yeterlik [F(3-465)=43.529; p=0.000<0.05], öğretimsel stratejilerde yeterlik [F(3-465)=24.270; p=0.000<0.05] ve sınıf yönetiminde yeterlik [F(3-465)=24.741; p=0.000<0.05] boyutlarındaki özyeterlik algı düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık



göstermiştir. Bu bulgu; öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde kıdem değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.92$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.78$ ), öğrenci katılımında yeterlik boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.28$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci katılımında yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.27$ ), 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.92$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.28$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.78$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 16'ya göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.77$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.84$ ), öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.38$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.17$ ), 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.77$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.38$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.84$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.76$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.84$ ), sınıf yönetiminde yeterlik boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.35$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.19$ ), 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.76$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.35$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.84$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.82$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.82$ ), özyeterlik algısı genel ortalama puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.34$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algısı genel ortalama puanları ( $\bar{x} = 4.12$ ), 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.82$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.34$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.82$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Elde edilen bulgu alanyazındaki kimi çalışmalarla çelişkili, kimi çalışmaları ise destekler niteliktedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), Daugherty (2005), Benzer (2011), Çapri ve Çelikkaleli (2008) yaptıkları çalışmalarda kıdem değişkeninin özyeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılar oluşturduğunu, kıdemin artmasıyla özyeterlik algısının arttığı sonucuna varmışlardır. Buna göre mesleki tecrübe ve birikimin artması ile özyeterlik algı düzeyinin artacağı düşünülebilmektedir. Zararsız (2012) yaptığı araştırmasında kıdem değişkeninin özyeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespitini yapmış, ancak en yüksek özyeterlik algısının 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gözlendiğini belirtmiştir.

Chacon (2005) ve Çimen (2007) ise yaptıkları çalışmalarda kıdem değişkeninin özyeterlik algısı üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen özyeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre hem ölçeğin alt boyutları hem de bütünü için anlamlı biçimde farklılaşmadığı, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek aritmetik ortalamaya, 5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları sonucuna varmış ve, öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arttıkça özyeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin de artma eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir.

### 4.3. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Bu başlık altında; öğretmenlerin performans yönetimi algılarına ilişkin betimsel istatistiklerden elde edilen bulgular ve yorumlar ile öğretmenlerin performans yönetimi algılarının; cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü ve kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatistiklerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin performans yönetimi ölçeğinin maddelerine verdikleri cevaplara göre performans yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin betimsel istatistikleri Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeyleri

| Boyutlar                                      | n = 469   |     |
|---|-----------|-----|
|   | $\bar{X}$ | Ss  |
| Performans Hedef ve Kriterlerini Belirleme    | 3.74      | .80 |
| Performans İzleme                             | 3.86      | .80 |
| Performans Geliştirme                         | 3.90      | .70 |
| Performans Değerlendirme                      | 3.90      | .73 |
| Performans Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma | 3.67      | .83 |
| Toplam  | 3.85      | .68 |

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin performans yönetimi alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ( $\bar{X} = 3.67$ ) ile ( $\bar{X} = 3.90$ ) sınırları arasında değişmektedir. En yüksek performans yönetimi algısı, ( $\bar{X} = 3.90$ ) ile performans geliştirme ve performans değerlendirme alt boyutlarına ilişkin algı düzeyidir. Bunu ( $\bar{X} = 3.86$ ) ile performans izleme alt boyutu izlemektedir. Performans yönetimine

ilişkin algı düzeylerinden, alt boyutlar bazında en düşük algı düzeyi ( $\bar{x}=3.67$ ) ile performans değerlendirme sonuçlarını kullanma alt boyutunda ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin performans yönetimine ilişkin algı düzeyinin ise genel olarak “yeterli düzey” ( $\bar{x}=3.85$ ) olduğu görülmektedir.

Yolcu (2008), yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyinin genel olarak “yeterli düzey” olduğunu ifade etmiştir Şanlı-Bulut (2011) “İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin performans yönetimine ilişkin algılarının genel olarak “orta düzey” olduğunu, en yüksek algı düzeyinin performans izleme ( $\bar{x}=3.90$ ), en düşük algı boyutunun performans değerlendirme sonuçlarını kullanma ( $\bar{x}=3.17$ ) boyutlarına ilişkin olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırma performans yönetimi algısına ilişkin genel ortalama açısından elde edilen bulgu ile çelişkili olmakla birlikte, alt boyutlara ilişkin algı düzeyi tespitlerinde çalışmayı desteklemektedir.

İşleyen (2011) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Öğretmen Performans Yönetimi Uygulamaları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin performans yönetimi algı düzeylerini betimlemiş, sınıf ve branş öğretmenlerinin performans yönetimine ilişkin algı düzeylerinin genel ortalama ve tüm alt boyutlarda “orta düzey” olduğu sonucuna varmıştır. İşleyen’in (2009) çalışması öğretmen performans yönetimi algısını genel ortalama ve tüm alt boyutlarda “yeterli düzey” olarak belirlemesi bağlamında mevcut araştırmayı desteklememektedir.

#### **4.3.2. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algılarının Çeşitli Değişkenlerce İncelenmesi**

Öğretmenlerin performans yönetimi algılarının cinsiyet, yaş, okul türü ve kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi ve tek yönlü varyans analizi aşağıda verilmiştir

#### 4.3.2.1. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeylerinin; cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.** Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algılarının Cinsiyetlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

| Boyutlar                                      | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | Ss  | sd  | t     | P    |
|---|----------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Performans Hedef ve Kriterlerini Belirleme    | Kadın    | 237 | 3.71      | .80 | 467 | -.72  | .467 |
|   | Erkek    | 232 | 3.77      | .79 |     |       |      |
| Performans İzleme                             | Kadın    | 237 | 3.84      | .83 | 467 | -.73  | .464 |
|   | Erkek    | 232 | 3.89      | .77 |     |       |      |
| Performans Geliştirme                         | Kadın    | 237 | 3.87      | .72 | 467 | -1.07 | .281 |
|   | Erkek    | 232 | 3.94      | .69 |     |       |      |
| Performans Değerlendirme                      | Kadın    | 237 | 3.91      | .77 | 467 | .17   | .864 |
|   | Erkek    | 232 | 3.90      | .69 |     |       |      |
| Performans Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma | Kadın    | 237 | 3.64      | .78 | 467 | -.71  | .477 |
|   | Erkek    | 232 | 3.70      | .88 |     |       |      |
| Toplam  | Kadın    | 237 | 3.83      | .68 | 467 | -.62  | .531 |
|   | Erkek    | 232 | 3.87      | .67 |     |       |      |

\*p<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre; *performans yönetimi* genel ortalamasında [  $t_{(467)} = -.72$  ;  $p > .05$  ] ve *performans hedef ve kriterlerini belirleme* [  $t_{(467)} = -.66$  ;  $p > .05$  ], *performans izleme* [  $t_{(467)} = -1.4$  ;  $p > .05$  ], *performans geliştirme* [  $t_{(467)} = -2.5$  ;  $p > .05$  ], *performans değerlendirme* [  $t_{(467)} = -2.5$  ;  $p > .05$  ] ve *performans değerlendirme sonuçlarını kullanma* [  $t_{(467)} = -2.5$  ;  $p > .05$  ] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çolak’ın (2007) yapmış olduğu “Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi” adlı araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin performans yönetim süreçlerine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri ve bunların cinsiyet

değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin “öğretmen performans yönetimi” süreçlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır.

Sakıcı (2011) “Öğretmenlerin Performansa Dayalı Değerlendirilmesinde Uygulanabilecek Ölçütlere İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada cinsiyet değişkeninin performansa ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Yıldırım (2011), Oğuz (2006), Tamam (2005), Özdoğan (2009), yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin performans yönetimine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmacı tarafından yapılan literatür incelemesi sonucunda, cinsiyet değişkeninin performans yönetimi algısı üzerinde belirleyici olduğu tespitinin yapıldığı bir çalışma bulunamamıştır. Sosyo-ekonomik gelişmelere paralel olarak mesleki tercihlerde kadın ve erkek ayırımının giderek azalması, eğitim ortamında cinsiyet rollerinin belirleyici olmaması, performans yönetimi algısı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir değişiklik yapmaması sonucunu getirmektedir.

#### **4.3.2.2. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi**

Araştırma örneğinde yer alan öğretmenlerin yaş değişkenine göre performans yönetimi algı düzeylerine ilişkin standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ile varyans analizi Tablo 19’ da sunulmuştur.

**Tablo 19.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Performans Yönetimi Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

|  | Grup                | n   | $\bar{x}$ | Ss  | F      | P            | Anlamlı Fark      |
|--|---------------------|-----|-----------|-----|--------|--------------|-------------------|
| <b>Performans hedef ve kriterlerini belirleme</b>    | 22-30 (a)           | 130 | 3.93      | .62 | 26.462 | <b>0.000</b> | a-b               |
|  | 31-35 (b)           | 168 | 3.48      | .83 |        |              | a-d               |
|  | 36-40 (c)           | 81  | 4.16      | .74 |        |              | b-d               |
|  | 41-45 (d)           | 29  | 3.02      | .74 |        |              | c-b               |
|  | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 4.04      | .44 |        |              | c-d<br>e-b<br>e-d |
| <b>Performans izleme</b>                             | 22-30 (a)           | 130 | 3.78      | .85 | 7.243  | <b>0.000</b> | a-b               |
|  | 31-35 (b)           | 168 | 3.71      | .91 |        |              | c-a               |
|  | 36-40 (c)           | 81  | 4.22      | .64 |        |              | c-b               |
|  | 41-45 (d)           | 29  | 3.79      | .64 |        |              |                   |
|  | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 4.10      | .31 |        |              |                   |
| <b>Performans geliştirme</b>                         | 22-30 (a)           | 130 | 3.95      | .61 | 9.012  | <b>0.000</b> | a-b               |
|  | 31-35 (b)           | 168 | 3.70      | .84 |        |              | c-b               |
|  | 36-40 (c)           | 81  | 4.23      | .63 |        |              | c-d               |
|  | 41-45 (d)           | 29  | 3.80      | .52 |        |              |                   |
|  | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 4.02      | .35 |        |              |                   |
| <b>Performans değerlendirme</b>                      | 22-30 (a)           | 130 | 3.88      | .61 | 5.451  | <b>0.000</b> | c-a               |
|  | 31-35 (b)           | 168 | 3.81      | .89 |        |              | c-b               |
|  | 36-40 (c)           | 81  | 4.22      | .65 |        |              | c-d               |
|  | 41-45 (d)           | 29  | 3.71      | .62 |        |              |                   |
|  | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 3.94      | .40 |        |              |                   |
| <b>Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma</b> | 22-30 (a)           | 130 | 3.68      | .74 | 4.919  | <b>0.001</b> | c-d               |
|  | 31-35 (b)           | 168 | 3.64      | .86 |        |              |                   |
|  | 36-40 (c)           | 81  | 3.97      | .86 |        |              |                   |
|  | 41-45 (d)           | 29  | 3.32      | .88 |        |              |                   |
|  | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 3.54      | .73 |        |              |                   |
| <b>Performans yönetimi</b>                           | 22-30 (a)           | 130 | 3.88      | .58 | 10.141 | <b>0.000</b> | c-a               |
|  | 31-35 (b)           | 168 | 3.69      | .81 |        |              | c-b               |
|  | 36-40 (c)           | 81  | 4.19      | .60 |        |              | c-d               |
|  | 41-45 (d)           | 29  | 3.59      | .53 |        |              |                   |
|  | 46 yaş ve üzeri (e) | 42  | 4.97      | .30 |        |              |                   |

\*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde araştırma grubundaki öğretmenlerin yaş değişkenine göre performans yönetimi algı düzeylerinin; 22–30 yaş grubunda  $\bar{X} = 3.88$ , 31-35 yaş grubunda  $\bar{X} = 3.69$ , 36-40 yaş grubunda  $\bar{X} = 4.19$ , 41–45 yaş grubunda  $\bar{X} = 3.59$ , 46 yaş ve üzeri grupta yer alan öğretmenlerde  $\bar{X} = 3.97$  olduğu görülmektedir. Yaş

değişkenine göre performans yönetimi algı düzeyinin 36–40 yaş grubunda en yüksek ( $\bar{X}=4.19$ ), 41 – 35 yaş grubunda ( $\bar{X}=3.59$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunda yaş değişkenine göre öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyleri arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur [F(4-464)= 10.141, p=0.000<.05]. Bununla birlikte; performans hedef ve kriterlerini belirleme [F(4-464)=26.462; p=0.000<0.05], performans izleme [F(4-464)=7.243; p=0.000<0.05], performans geliştirme [F(4-464)=9.012; p=0.000<0.05], performans değerlendirme [F(4-464)=5.451; p=0.000<0.05], performans değerlendirme sonuçlarını kullanma [F(4-464)=4.919; p=0.001<0.05], boyutlarındaki performans yönetimi algı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; öğretmenlerin performans yönetimi algıları üzerinde yaş değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda, 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu puanları ( $\bar{x} = 3.93$ ), 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.48$ ) ve 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.02$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.48$ ) öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu puanları 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.02$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.16$ ) ve 46 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.04$ ) performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu puanları 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.48$ ) ve 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.02$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 19'a göre 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin performans izleme boyutu puanları ( $\bar{x} = 3.78$ ), 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.71$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin performans izleme boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.22$ ), 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.78$ ) ve 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.71$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin performans geliştirme boyutu puanları ( $\bar{x} = 3.95$ ), 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.70$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin performans



geliştirme boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.23$ ), 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.70$ ) ve 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.80$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin performans değerlendirme boyutu puanları ( $\bar{x} = 4.22$ ), 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.88$ ), 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.81$ ) ve 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.71$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu puanları ( $\bar{x} = 3.97$ ) 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.32$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin performans yönetimi genel ortalama puanları ( $\bar{x} = 4.19$ ), 22-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.88$ ), 31-35 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.69$ ) ve 41-45 yaş aralığındaki ( $\bar{x} = 3.59$ ) öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Özdoğan (2009), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmesi Konusundaki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

Yolcu (2008) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde yaş değişkenine göre kabul dereceleri performans izleme ve performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır. 26–30 yaş grubundaki öğretmenlerin, 46–50 yaş grubundaki öğretmenlere göre performans izleme boyutunu ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini daha yüksek derecede kabul ettikleri görülmektedir. Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunda ise 21–25 yaş grubundaki öğretmenlerin, 51 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre bu boyutun ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini daha yüksek derecede kabul ettikleri belirlenmiştir. Üstüncal (2013) “Eğitim Örgütlerinde Performans Değerlendirmenin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri üzerinde yaş değişkeninin etkisini analiz

edildiğinde; 20 – 25 yaş grubu öğretmenlerin diğer bütün yaş gruplarından anlamlı bir şekilde daha olumlu görüşler bildirdiği sonucuna varmıştır.

Alanyazında performans yönetimi algısı üzerinde yaş değişkeninin etkisini inceleyen araştırmalar, yaş değişkeninin performans yönetimi algısı üzerinde anlamlı bir şekilde belirleyici olduğunu, en yüksek algı düzeyinin 20 – 25 yaş grubuna ait öğretmenlerde gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Alanyazındaki bulgular; yaş değişkeninin performans yönetimi üzerinde belirleyici olması bağlamında mevcut araştırmayı destekler nitelikte, 36–40 yaş grubunda 22–30 yaş grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek algı düzeyinin gözlenmesi bağlamında mevcut araştırma ile çelişkili niteliktedir.

#### 4.3.2.3. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Örnekleme yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre performans yönetimi algı düzeylerine ilişkin standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ile varyans analizi Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20.** Öğretmenlerin Görev Yapılan **Okul Türü** Değişkenine Göre Performans Yönetimi Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

|  | Grup         | n   | $\bar{x}$ | Ss  | F      | P            | Anlamlı Fark       |
|--|--------------|-----|-----------|-----|--------|--------------|--------------------|
| <b>Performans hedef ve kriterlerini belirleme</b>    | İlkokul (a)  | 175 | 3.94      | .74 | 32.097 | <b>0.000</b> | a-c<br>b-c         |
|  | Ortaokul(b)  | 163 | 3.88      | .67 |        |              |                    |
|  | Lise (c)     | 131 | 3.30      | .84 |        |              |                    |
| <b>Performans izleme</b>                             | İlkokul (a)  | 175 | 4.12      | .65 | 32.202 | <b>0.000</b> | a-c<br>b-c         |
|  | Ortaokul(b)  | 163 | 3.94      | .74 |        |              |                    |
|  | Lise (c)     | 131 | 3.43      | .89 |        |              |                    |
| <b>Performans geliştirme</b>                         | İlkokul ( a) | 175 | 4.10      | .55 | 30.086 | <b>0.000</b> | a-c<br>b-c         |
|  | Ortaokul(b)  | 163 | 3.98      | .58 |        |              |                    |
|  | Lise (c)     | 131 | 3.53      | .86 |        |              |                    |
| <b>Performans değerlendirme</b>                      | İlkokul (a)  | 175 | 4.19      | .64 | 30.629 | <b>0.000</b> | a-b<br>a-c,<br>b-c |
|  | Ortaokul(b)  | 163 | 3.86      | .60 |        |              |                    |
|  | Lise ( c)    | 131 | 3.57      | .84 |        |              |                    |
| <b>Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma</b> | İlkokul (a)  | 175 | 3.79      | .79 | 7.510  | <b>0.001</b> | a-c<br>b-c         |
|  | Ortaokul(b)  | 163 | 3.73      | .78 |        |              |                    |
|  | Lise ( c)    | 131 | 3.44      | .90 |        |              |                    |
| <b>Performans yönetimi</b>                           | İlkokul (a)  | 175 | 4.08      | .54 | 34.504 | <b>0.000</b> | a-b<br>a-c<br>b-c  |
|  | Ortaokul(b)  | 163 | 3.90      | .57 |        |              |                    |
|  | Lise ( c)    | 131 | 3.47      | .79 |        |              |                    |

\*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde araştırma grubundaki öğretmenlerin okul türü değişkenine göre performans yönetimi algı düzeylerinin; ilkokulda görev yapan öğretmenlerde  $\bar{X} = 4.08$ , ortaokulda görev yapan öğretmenlerde  $\bar{X} = 3.90$ , lisede görev yapan öğretmenlerde  $\bar{X} = 3.47$  olduğu görülmektedir. Okul türü değişkenine göre performans yönetimi algı düzeyinin ilkokulda görev yapan öğretmenlerde en yüksek ( $\bar{X} = 4.08$ ), lisede görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X} = 3.47$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunda görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyleri arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur [F(2-466)= 34.504, p=0.000<.05]. Bununla birlikte; performans hedef ve kriterlerini belirleme [F(4-464)=32.097; p=0.000<0.05], performans izleme [F(4-464)=32.202; p=0.000<0.05], performans geliştirme [F(4-464)=30.086; p=0.000<0.05], performans değerlendirme [F(4-464)=30.629; p=0.000<0.05], performans değerlendirme sonuçlarını kullanma [F(4-464)=7.510; p=0.001<0.05], boyutlarındaki performans yönetimi algı düzeyleri görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; öğretmenlerin performans yönetimi algıları üzerinde görev yapılan okul türü değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.94$ ) ve ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.88$ ) performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu puanları lise öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.30$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 20'ye göre ilkokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 4.12$ ) ve ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.94$ ) performans izleme boyutu puanları lise öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.43$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 4.10$ ) ve ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.98$ ) performans geliştirme boyutu puanları lise öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.53$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 4.19$ ) performans değerlendirme boyutu puanları ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.86$ ) ve lise öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.57$ )

puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.86$ ) performans değerlendirme boyutu puanları lise öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.57$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. ilkokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.79$ ) ve ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.73$ ) performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu puanları lise öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.44$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 4.08$ ) performans yönetimi algısı genel ortalama puanları ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.90$ ) ve lise öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.47$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.86$ ) performans yönetimi algısı genel ortalama puanları lise öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 3.57$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Judge, Bono, Thoresen ve Patton (2001), Yazıcıoğlu (2010), öğretmenlerin iş doyumunu ile performans algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu, iş doyumunun performans algısını etkilediğini ifade etmişlerdir. Ertürk ve Keçecioğlu (2012); farklı okul türünde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarını araştırdıkları çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumlarının lise öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedenini; lise öğrencilerinin belli bir yaş seviyesinin üzerinde olmaları sebebiyle ilköğretimdeki öğrencilere oranla daha zor yönetilmeleri, ve daha hassas bir grup olmaları ile açıklamış, öğretmenler ve idari kadronun, lise öğrencilerini kontrol etmede ilköğretim okulu öğrencilerine göre zorluk yaşayabileceğini ve bu durum karşısında idare ile çatışabileceğini, lise öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre daha stresli bir grupta çalışmalarının iş doyumları üzerinde olumsuz bir etki yaptığını ifade etmiştir. Mevcut araştırma bulgusu bu çalışmaların ışığında değerlendirildiğinde; görece daha yüksek yaş grubuna ait, ergenlik döneminde ki öğrencilerle çalışan lise öğretmenlerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde iş doyumunu yaşayacağı, bu durumda performans yönetimi algısını etkileyeceği düşünülebilmektedir.

Alanyazında mevcut araştırma bulgusu ile çelişkili nitelikte araştırmalar da mevcuttur. İşleyen (2011), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin branşlarına göre sınıf ve ders öğretmenlerinin okullardaki performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Şanlı-Bulut'un (2011), yaptığı araştırmada elde ettiği bulgulara göre; branşlarına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans değerlendirme, performans geliştirme ve performans değerlendirme sonuçları kullanma boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ders öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre performans yönetimi uygulamaların okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler.

Sakıcı (2011), yapmış olduğu araştırmasında lisede görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin, ilköğretimde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır.

#### **4.3.2.4. Öğretmenlerin Performans Yönetimi Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi**

Örnekleme yer alan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre performans yönetimi algı düzeylerine ilişkin standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ile varyans analizi Tablo 21'de sunulmuştur

**Tablo 21.** Öğretmenlerin **Kıdem** Değişkenine Göre Performans Yönetimi Algı Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

|  | Grup                | n   | $\bar{x}$ | Ss   | F      | P            | Anlamlı Fark                    |
|--|---------------------|-----|-----------|------|--------|--------------|---------------------------------|
| <b>Performans hedef ve kriterlerini belirleme</b>    | 0-5 yıl (a)         | 128 | 3.79      | .64  | 10.228 | <b>0.000</b> | d-a<br>d-b<br>d-c               |
|  | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.60      | .93  |        |              |                                 |
|  | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.58      | .76  |        |              |                                 |
|  | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 4.13      | .68  |        |              |                                 |
| <b>Performans izleme</b>                             | 0-5 yıl (a)         | 128 | 3.94      | .68  | 17.647 | <b>0.000</b> | a-b<br>c-b<br>d-a<br>d-b<br>d-c |
|  | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.55      | 1.07 |        |              |                                 |
|  | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.85      | .53  |        |              |                                 |
|  | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 4.31      | .46  |        |              |                                 |
| <b>Performans geliştirme</b>                         | 0-5 yıl (a)         | 128 | 4.01      | .43  | 19.784 | <b>0.000</b> | a-b<br>c-b<br>d-a<br>d-b<br>d-c |
|  | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.58      | .50  |        |              |                                 |
|  | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.94      | .50  |        |              |                                 |
|  | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 4.26      | .45  |        |              |                                 |
| <b>Performans değerlendirme</b>                      | 0-5 yıl (a)         | 128 | 4.02      | .98  | 13.186 | <b>0.000</b> | a-b<br>c-b<br>d-a<br>d-b<br>d-c |
|  | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.61      | .90  |        |              |                                 |
|  | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.97      | .60  |        |              |                                 |
|  | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 4.16      | .57  |        |              |                                 |
| <b>Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma</b> | 0-5 yıl (a)         | 128 | 3.80      | .71  | 8.163  | <b>0.000</b> | a-b<br>c-b<br>d-a<br>d-b<br>d-c |
|  | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.39      | .87  |        |              |                                 |
|  | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.77      | .72  |        |              |                                 |
|  | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 3.82      | .97  |        |              |                                 |
| <b>Performans yönetimi</b>                           | 0-5 yıl (a)         | 128 | 3.94      | .43  | 16.515 | <b>0.000</b> | a-b<br>c-b<br>d-a<br>d-b<br>d-c |
|  | 6-10 yıl (b)        | 146 | 3.57      | .91  |        |              |                                 |
|  | 11-19 yıl (c)       | 114 | 3.85      | .50  |        |              |                                 |
|  | 20 yıl ve üzeri (d) | 81  | 4.18      | .53  |        |              |                                 |

\*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde örneklemdaki öğretmenlerin kıdem değişkenine göre performans yönetimi algı düzeylerinin; 0-5 yıl  $\bar{X} = 3.94$ , 6-10 yıl  $\bar{X} = 3.57$ , 11-19 yıl  $\bar{X} = 3.85$ , 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde  $\bar{X} = 4.18$ , olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenine göre performans yönetimi algı düzeyinin 20 yıl ve

üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek ( $\bar{x}=4.18$ ), 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.57$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyleri arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur [F(2-466)= 16.515, p=0.000<.05]. Bununla birlikte; performans hedef ve kriterlerini belirleme [F(4-464)=10.228; p=0.000<0.05], performans izleme [F(4-464)=17.647; p=0.000<0.05], performans geliştirme [F(4-464)=19.784; p=0.000<0.05], performans değerlendirme [F(4-464)=13.186; p=0.000<0.05], performans değerlendirme sonuçlarını kullanma [F(4-464)=8.163; p=0.001<0.05], boyutlarındaki performans yönetimi algı düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; öğretmenlerin performans yönetimi algıları üzerinde kıdem değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.13$ ) performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu puanları, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.79$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.60$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.58$ ), puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 21'e göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.94$ ) performans izleme boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.55$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.85$ ) performans izleme boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.55$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.31$ ) performans izleme boyutu puanları, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.94$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.55$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.85$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.01$ ) performans geliştirme boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.58$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.94$ ) performans geliştirme boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.58$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.26$ ) performans geliştirme boyutu puanları, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.01$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.58$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.94$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.02$ ) performans değerlendirme boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.61$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.97$ ) performans değerlendirme boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.61$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.16$ ) performans değerlendirme boyutu puanları, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.02$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.61$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.97$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.80$ ) performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.39$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.77$ ) performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.39$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.82$ ) performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu puanları, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.80$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.39$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.77$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 21'de görüldüğü gibi 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.94$ ) performans yönetimi algısı genel ortalama puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.57$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.85$ ) performans yönetimi algısı genel ortalama puanları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.57$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.18$ ) performans yönetimi algısı genel ortalama puanları, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.94$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.57$ ) ve 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.85$ ) puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.



Yıldırım (2011) okulda performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini analiz ettiği çalışmasında, mesleki kıdemi 1–5 yıl olan öğretmenlerin performans yönetimi algısının diğer kıdem gruplarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Sakıcı'nın (2011), yaptığı araştırma sonuçlarına göre milli eğitimde çalışan öğretmenler görev yılına göre 1-5 yıl arası çalışan, 6-10 yıl arası çalışan, 11-15 yıl arası çalışan ve 16 yıl ve üzeri çalışma süresi olanlar olarak gruplandırıldığında verilen performans ölçütlerinin uygulanabilirlik düzeyi açısından en düşük puan ortalaması 6-10 yıl arası görev süresi olan öğretmenlerde ortaya çıkmış, 11-15 yıl ve 16 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerin verilen ölçütlerin uygulanabilirliğine daha olumlu baktıkları sonucuna varılmıştır.

Tamam (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin performansa dayalı değerlendirme sistemine yaklaşımları incelendiğinde 16-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları ifade edilmiştir.. Benzer şekilde İşleyen (2011), yapmış olduğu çalışmasında mesleki kıdemin öğretmen performans yönetimi algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu tespit etmiş, mesleki kıdemi 1–10 yıl olan öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyinin, mesleki kıdemi 21–30 yıl olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Alanyazında bu bulgu ile çelişki gösteren araştırmalar da mevcuttur. Yolcu (2008) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kendi görev grupları içerisinde kıdem değişkenine göre kabul dereceleri sadece performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği, 1–5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunu okullarında uygulanabilirliğini daha yüksek derecede kabul ettiklerini belirlemiştir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin performans yönetimi ve performans yönetimi alt boyutlarına ilişkin algılarının, özyeterlik ve özyeterlik alt boyutları algıları tarafından ne düzeyde etkilendiğine ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

##### 4.4.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Hedef ve Kriterlerini Belirleme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğretmenlerin özyeterlik algısının performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunu etkileme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 22’de gösterilmektedir.

**Tablo 22.** Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Hedef ve Kriterlerini Belirleme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımlı değişken                           | Bağımsız değişken                 | B    | t      | P           | F      | R           | R <sup>2</sup> |
|--|-----------------------------------|------|--------|-------------|--------|-------------|----------------|
| Performans hedef ve kriterlerini belirleme | Sabit                             | -    | 11.583 | <b>.000</b> |        |             |                |
|  | Öğrenci katılımında yeterlik      | .232 | 2.118  | <b>.035</b> |        |             |                |
|  | Öğretimsel stratejilerde yeterlik | -.53 | -.450  | .653        | 34.616 | <b>.427</b> | .183           |
|  | Sınıf yönetiminde yeterlik        | .258 | 2.495  | <b>.013</b> |        |             |                |

\*p<.05

Tablo 22’de görüldüğü üzere, performans yönetiminin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunun özyeterlik algısı boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F=34.616; p=.000<0.05]. Buna göre, özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik boyutu 1 birim arttığında, bu artış, performans yönetiminin performans hedef

ve kriterlerini belirleme boyutunda 0.232 birimlik bir artış yaratmaktadır ( $\beta=0.232$ ;  $t=2.118$ ;  $p=0.035<0.05$ ). Benzer şekilde özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik boyutu 1 birim arttığında, bu artış, performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunda 0.258 birimlik bir artış meydana getirmektedir ( $\beta=0.258$ ;  $t=2.495$ ;  $p=0.013<0.05$ ). Yapılan analiz sonucu özyeterlik algısının öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutunun, performans yönetiminin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunu etkileme düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t=-0.450$ ;  $p=0.653>0.05$ ).

Özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının birlikte, performans yönetiminin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna ( $R^2=0.183$ ) ait toplam varyansın %18.3'ünü açıkladığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara bir bütün halinde bakıldığında, özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik ve öğrenci katılımında yeterlik boyutlarının, performans yönetiminin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunu anlamlı şekilde yordadığı; ancak modelin yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu söylenebilir.

#### 4.4.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans İzleme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğretmenlerin özyeterlik algısının performans izleme boyutunu etkileme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 23'te gösterilmektedir.

**Tablo 23.** Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans İzleme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımlı değişken  | Bağımsız değişken                 | $\beta$ | t      | P    | F      | R    | $R^2$ |
|-------------------|-----------------------------------|---------|--------|------|--------|------|-------|
| Performans izleme | Sabit                             | -       | 11.127 | .000 | 46.719 | .481 | .232  |
|                   | Öğrenci katılımında yeterlik      | .349    | 3.282  | .001 |        |      |       |
|                   | Öğretimsel stratejilerde yeterlik | -.083   | -.729  | .466 |        |      |       |
|                   | Sınıf yönetiminde yeterlik        | .225    | 2.242  | .025 |        |      |       |

\* $p<.05$

Tablo 23'te görüldüğü üzere, performans yönetiminin performans izleme boyutunun özyeterlik algısı boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F=46.719$ ;  $p=.000<0.05$ ]. Buna göre, özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik boyutu 1 birim arttığında, bu artış, performans yönetiminin performans izleme boyutunda 0.349 birimlik bir artış yaratmaktadır ( $\beta=0.349$ ;  $t=3.282$ ;  $p=0.001<0.05$ ). Benzer şekilde özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik boyutu 1 birim arttığında, bu artış, performans izleme boyutunda 0.225 birimlik bir artış meydana getirmektedir ( $\beta=0.258$ ;  $t=2.495$ ;  $p=0.025<0.05$ ). Yapılan analiz sonucu özyeterlik algısının öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutunun, performans yönetiminin performans izleme boyutunu etkileme düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t=-0.729$ ;  $p=0.466>0.05$ ).

Özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının birlikte, performans yönetiminin performans izleme boyutuna ( $R^2=0.232$ ) ait toplam varyansın % 23.2'sini açıkladığı görülmüştür. Yukarıdaki bulgulara bir bütün halinde bakıldığında, özyeterliğin öğrenci katılımında yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, performans yönetiminin performans izleme boyutunu anlamlı şekilde yordadığı; ancak modelin yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu söylenebilir. Diğer yandan modele göre özyeterliğin sadece öğrenci katılımında yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, performans yönetiminin performans izleme boyutunu etkilediği, bunlardan özellikle öğrenci katılımında boyutunun daha fazla bir etkiye yol açtığı; öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutunun ise performans yönetiminin performans izleme boyutu üzerinde herhangi bir etkiye yol açmadığı ileri sürülebilir.

#### **4.4.3. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Geliştirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırma grubundaki öğretmenlerin özyeterlik algısının performans geliştirme boyutunu etkileme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 24'te gösterilmektedir.

**Tablo 24.** Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Geliştirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımlı değişken      | Bağımsız değişken                 | B     | t      | P           | F      | R           | R <sup>2</sup> |
|-----------------------|-----------------------------------|-------|--------|-------------|--------|-------------|----------------|
|                       | Sabit                             | -     | 14.079 | <b>.000</b> |        |             |                |
| Performans geliştirme | Öğrenci katılımında yeterlik      | .143  | 1.410  | .150        | 67.756 | <b>.552</b> | .304           |
|                       | Öğretimsel stratejilerde yeterlik | -.098 | -.905  | .366        |        |             |                |
|                       | Sınıf yönetiminde yeterlik        | .511  | 5.352  | <b>.000</b> |        |             |                |

\*p<.05

Tablo 24'te görüldüğü üzere, performans yönetiminin performans geliştirme boyutunun özyeterlik algısı boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F=67.756; p=.000<0.05]. Buna göre, özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik boyutu 1 birim arttığında, bu artış, performans yönetiminin performans geliştirme boyutunda 0.511 birimlik bir artış yaratmaktadır ( $\beta=0.511$ ;  $t=5.352$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Yapılan analiz sonucu özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik ( $t=1.410$ ;  $p=0.150>0.05$ ) ve öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutlarının ( $t=-0.098$ ;  $p=0.366>0.05$ ), performans yönetiminin performans geliştirme boyutunu etkileme düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının birlikte, performans yönetiminin performans geliştirme boyutuna ( $R^2=0.304$ ) ait toplam varyansın %30.4'ünü açıkladığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara bir bütün halinde bakıldığında, özyeterlik algısının sadece sınıf yönetiminde yeterlik boyutunun, performans yönetiminin performans geliştirme boyutunu anlamlı şekilde yordadığı; ancak modelin yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu düşünülebilir.

#### 4.4.4. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Değerlendirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğretmenlerin özyeterlik algısının performans değerlendirme boyutunu etkileme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 25'te gösterilmektedir.

**Tablo 25.** Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Değerlendirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımlı değişken         | Bağımsız değişken                 | $\beta$ | t      | P           | F      | R           | R <sup>2</sup> |
|--------------------------|-----------------------------------|---------|--------|-------------|--------|-------------|----------------|
| Performans Değerlendirme | Sabit                             | -       | 13.759 | <b>.000</b> | 42.604 | <b>.464</b> | .216           |
|                          | Öğrenci katılımında yeterlik      | .142    | 1.325  | .186        |        |             |                |
|                          | Öğretimsel stratejilerde yeterlik | .093    | .814   | .416        |        |             |                |
|                          | Sınıf yönetiminde yeterlik        | .244    | 2.411  | <b>.016</b> |        |             |                |

\*p<.05

Tablo 25'te görüldüğü üzere, performans yönetiminin performans değerlendirme boyutunun özyeterlik algısı boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F=42.604; p=.000<0.05]. Buna göre, özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik boyutu 1 birim arttığında, bu artış, performans yönetiminin performans değerlendirme boyutunda 0.244 birimlik bir artış yaratmaktadır ( $\beta=0.244$ ; t=2.411; p=0.016<0.05).Yapılan analiz sonucu özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik (t=0.142; p=0.186>0.05) ve öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutlarının (t=0.093; p=0.416>0.05), performans yönetiminin performans geliştirme boyutunu etkileme düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur

Özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının birlikte, performans yönetiminin performans değerlendirme boyutuna (R<sup>2</sup>=0.216) ait toplam varyansın %21.6'sını açıkladığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara bir bütün halinde bakıldığında, özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik boyutunun, performans yönetiminin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunu anlamlı şekilde yordadığı; ancak modelin yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu söylenebilir.

#### **4.4.5. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırma grubundaki öğretmenlerin özyeterlik algısının performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunu etkileme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 26'da gösterilmektedir.

**Tablo 26.** Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımlı değişken                              | Bağımsız değişken                 | $\beta$ | t      | P    | F      | R    | R <sup>2</sup> |
|---|-----------------------------------|---------|--------|------|--------|------|----------------|
|   | Sabit                             | -       | 11.734 | .000 |        |      |                |
| Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma | Öğrenci katılımında yeterlik      | .451    | 4.060  | .000 | 29.588 | .400 | .160           |
|   | Öğretimsel stratejilerde yeterlik | -.385   | -3.236 | .001 |        |      |                |
|   | Sınıf yönetiminde yeterlik        | .305    | 2.911  | .004 |        |      |                |

\*p<.05

Tablo 26’da görüldüğü üzere, performans yönetiminin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunun özyeterlik algısı boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F=29.588; p=.000<0.05]. Buna göre, özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik boyutu 1 birim arttığında, bu artış, performans yönetiminin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunda 0.451 birimlik bir artış yaratmaktadır ( $\beta=0.451$ ;  $t=4.060$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Benzer şekilde özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik boyutu 1 birim arttığında, bu artış, performans izleme boyutunda 0.305 birimlik bir artış meydana getirmektedir ( $\beta=0.305$ ;  $t=2.911$ ;  $p=0.004<0.05$ ). Bununla birlikte özyeterlik algısının öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutunun performans yönetiminin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunu anlamlı olarak etkilediği görülmüştür ( $t=-0.385$ ;  $p=0.004<0.05$ ). Buna göre özyeterlik algısının öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutu 1 birim arttığında, bu artma performans yönetiminin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunun -0.385 birim etkilemekte yani azaltmaktadır ( $\beta=0.385$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

Özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının birlikte, performans yönetiminin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna ( $R^2=0.160$ ) ait toplam varyansın % 16 ‘sını açıkladığı görülmüştür.

#### 4.4.6. Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Yönetimi Algısını Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Performans yönetimi algısının özyeterlik algısı tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları Tablo 27’ de verilmiştir.

**Tablo 27.** Öğretmenlerin Özyeterlik Algısının Performans Yönetimi Algısını Etkileme Düzeyine İlişkin Tekli Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımlı değişken    | Bağımsız değişken | R    | R <sup>2</sup> | Std. Hata | B    | t      | P    | F       |
|---------------------|-------------------|------|----------------|-----------|------|--------|------|---------|
| Performans yönetimi | Özyeterlik algısı | .519 | .269           | .037      | .519 | 13.121 | .000 | 172.153 |

\*p<.05

Tablo 27’de görüldüğü gibi tekli regresyon uygulanarak öğretmenlerin özyeterlik algılarının performans yönetimi algılarını ne düzeyde yordadığı incelenmiş, inceleme sonunda [ $R=.519$ ,  $R^2=.269$   $F(1, 467)= 172.153$ ;  $p<.05$ ] bulunmuş, özyeterliğin performans yönetiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve özyeterlik algısı ile performans yönetimi algısı arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyi 1 birim arttığında, bu artma, performans yönetimi algı düzeyini .519 birim arttırmaktadır ( $\beta=.519$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ( $R^2= .269$ ) özyeterlik algısının performans yönetimi algısına ait toplam varyansın % 26.9’ünü açıkladığı görülmüştür.

Bandura (1986: 30) özyeterlik algısını “İnsanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargıları” olarak tanımlamıştır. Özyeterlik, bireyin belli bir görevi başarabileceğine dair kişisel inancıdır. Özyeterlik bir inançtır, bu nedenle birey bir görevi yerine getirmek için sahip olunması gerekenden daha çok ya da daha az kapasiteye ya da potansiyele sahip olduğuna inanabilir. Bandura (1986: 421) tehlikeli olmayan etkinliklerde iyimser bir öz değerlendirilenin kişiyi başarı için motive ettiğini ileri



sürmüştür. “Eğer özyeterlik düşüncesi her zaman insanların rutin olarak yapabildiklerini yansıtsaydı, insanların çok ender başarısız olacaklarını, fakat yine aynı nedenden dolayı, kendilerini geliştirmek için harcamaları gereken fazladan çabayı harcamayacaklarını” belirtmiştir.

Özyeterlik algısı, belirli bir davranışı başlatan ve bu davranışa dair devamlılığı sağlama etkisi olan motivasyon seviyesini belirlemektedir. Motivasyon seviyesi, görev için ne kadar çaba sarf edileceğini ve bu çabada ne kadar devamlılık gösterileceğini belirlemektedir. Yüksek özyeterlik algısına sahip kişi, belli bir görevle ilgili zorluklarla karşılaştığında o görevle ilgili kendinden daha düşük özyeterlik algısına sahip olan kişiden daha fazla devamlılık göstermektedir (Bandura, 1989 : 1180). Pek çok araştırmacı özyeterlik algısının kişinin motivasyonu üzerinde belirleyici olduğu ifade etmektedir. Argon (2010) “Akademisyenlerin Performans Değerlendirme, Motivasyon ve Örgütsel Adalet İle İlgili Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma” başlıklı araştırmasında, öğretim üyelerinin motivasyonları ile performans değerlendirme algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, motivasyonun performans değerlendirme algısını etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu bilgilerin ışığında özyeterlik algısının motivasyonu etkileyen, dolayısı ile performans değerlendirme ve performans yönetimi algısı üzerinde belirleyici olan bir unsur olduğu düşünülebilir.

#### **4.5. Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algılarına Ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiş bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde görüşmelerin özyeterlik algısı için; yetersiz, orta düzey ve yeterli olarak, performans yönetimi sistemi için olumlu yönler ve olumsuz yönler olarak temalandırılmasının analiz açısından uygun olacağı öngörülmüştür.

#### 4.5.1.Görüşülen Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 28’ de verilmiştir.

**Tablo 28.** Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

|                         |                 | Öğretmen |     |
|-------------------------|-----------------|----------|-----|
|                         |                 | n        | %   |
| Cinsiyet                | Kadın           | 10       | 50  |
|                         | Erkek           | 10       | 50  |
| Yaş                     | 22- 30          | 5        | 25  |
|                         | 31 -35          | 6        | 30  |
|                         | 36 – 40         | 4        | 20  |
|                         | 41 - 45         | 2        | 10  |
|                         | 46 yaş ve üzeri | 3        | 15  |
| Kıdem                   | 0 – 5 yıl       | 6        | 30  |
|                         | 6 – 10 yıl      | 6        | 30  |
|                         | 11 -19 yıl      | 5        | 25  |
|                         | 20 yıl ve üzeri | 3        | 15  |
| Görev Yapılan Okul türü | İlkokul         | 8        | 40  |
|                         | Ortaokul        | 7        | 35  |
|                         | Lise            | 5        | 25  |
| Toplam                  |                 | 20       | 100 |

Tablo 39’a bakıldığında görüşme yapılan öğretmenlerin 10’ u (% 50) bayan ve 10’ u (%50) erkektir. Görüşülen öğretmenlerin 5’inin (%25) yaşı 22-30 , 6’sının (% 30) yaşı 31-35, 4’ünün (%20) yaşı 36-40, 2’sinin (% 10) yaşı 41-45 ve 3’ünün (%15) 46 yaş ev üzeri yaş aralığındadır. Bununla birlikte görüşme yapılan 6 (%30) öğretmen 0 – 5 yıl kıdeme sahip, 6 (%30) öğretmen 6- 10 yıl kıdeme sahip, 5 (%25)

öğretmen 11 – 19 yıl kıdeme sahip ve 3 (%15) öğretmen 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca araştırma grubundaki öğretmenlerden 8'i (%40) ilkokulda, 7'si (%35) ortaokulda, 5'i (%25) lisede görev yapmaktadır.

#### 4.5.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda özyeterlik algı düzeyine ilişkin kodlar ve bunları sayısal değerleri Tablo 29’da verilmiştir :

**Tablo 29.** Öğretmen Görüşlerine Göre Özyeterlik Algı Düzeyi

| Özyeterlik Algı Düzeyine İlişkin Kodlar | Katılımcıların Rumuzları   | f  |
|---|--|----|
| Yetersiz düzey                          | 1K1İ, 1K1O   | 2  |
| Orta düzey                              | 1K1L, 2K2İ, 2K2O, 3K2L,<br>3K3O, 4K3O, 5K4İ, 1E1L,<br>1E1L, 2E2İ, 2E2İ, 2E2O,<br>2E2O, 3E3O, 3E3L, | 15 |
| Yeterli düzey                           | 4E4İ, 5E4İ, 5K4İ   | 3  |

Tablo 29’den anlaşılacağı üzere özyeterlik algılarına ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin; 2’si (%10) kendini yetersiz bulduğunu, 15’i (%75) orta düzey olduğunu, 3’ü (%15) kendini yeterli bulduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın nicel kısmında öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri ( $\bar{X}=3.74$ ) yeterli düzey olarak belirlenmiştir. Bu bulgu araştırmanın nicel kısmı ile çelişkili görünmektedir.

Kendini yeterli bulduğunu ifade eden öğretmenler 20 yıl ve üstü kıdeme sahip ilkokul öğretmenleridir. Araştırmanın nicel kısmında en yüksek özyeterlik algı düzeyine sahip öğretmenler; kıdem değişkenine göre 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, okul türü değişkenine göre ilkokul öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Nitel kısımda elde edilen bu bulgu araştırmanın nicel bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte kendini yetersiz bulduğunu ifade eden öğretmenler 0–5 yıl kıdeme sahip, 22–30 yaş grubunda yer alan ilkokul ve ortaokul öğretmenleridir. Elde edilen bu bulgu okul türü değişkeni bağlamında en düşük özyeterlik algı düzeyine sahip öğretmenlerin, lise öğretmenleri olarak belirlendiği nicel bulgu ile çelişkili nitelikte olsa da, kıdem değişkeni ve yaş değişkeni bağlamında nicel bulguları desteklemektedir.

Tablo 29’da verilen kodlara göre öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin kendi ifadelerinden örnekler verilmiştir.

*1K10: Öğrencilerimle ilişkilerim kötü değil ancak sınıf ortamında kontrolü tam olarak sağlayabildiğimi düşünmüyorum. E kontrolü sağlayamadığım için istediğim yöntem ve teknikleri kullanamıyorum. Tabii okulun şartları da pek elverişli değil. Dediğim otorite anlamında sıkıntım var, belki mesleğe yeni başladığım için o yüzden kendimi yeterli gördüğümü söyleyemem.*

*2K20: Her zaman öğrencilerimle iletişime önem veririm. Öğrencimin sevgisini kazanamazsam ona ulaşmam imkansız olur. Ancak %100 başarılı olduğumu söyleyemem. Ulaşması çok zor öğrenciler her zaman var. Sınıfta kontrolü sağlayabiliyorum bu anlamda bir sıkıntım yok. Sınıf kontrol sağlanınca dersin akışı daha güzel oluyor zaten. Üniversitede öğrendiğimiz yöntem ve tekniklerin maalesef çok azını uygulayabiliyorum. Teori ve pratik çok farklı.*

*1E1L: Öğrencilerimle arkadaş gibiyim. Bana yaşadıkları sorunları anlatırlar, dertleşirler. Bu durum bazen sıkıntılı olsa da genel olarak memnunum. Kullandığım yöntem ve teknikler yapılandırmacı yaklaşıma pek uygun değil çünkü mevcut düzende öğrenci merkezli eğitim yapmak çok zor. Sınıf yönetiminde sıkıntı çekmiyorum.*

*2E20: Öğrencilerimle ilişkim iyi düzeyde. Beni genelde severler, tabii sevmeyenler de var. Özellikle yaramaz öğrenciler benden biraz çekinirler. Kullandığım yöntem ve teknikler açısından kendimi yeterli bulmuyorum bence kimse yeterli değildir. İdeal olanı uygulayamıyoruz maalesef. Sınıf içi kontrolü sorarsanız eskiye oranla biraz daha zorlanıyorum. İlk zamanlar daha serttim benden korkarlardı. Şimdi korkmuyorlar tabii bende biraz daha zorlanıyorum.*

*5K4İ: Mesleğimde 20 yılı geride bıraktım. Kendimi benim değerlendirmem doğru olmaz. Ancak meslek hayatımın ilk dönemleri dahil kendimi hep yeterli hissettim. Çünkü öğrencilerim için elimden gelenin fazlasını yapmışımdır.*

*Öğrencilerimle ilişkilerim çok iyi. Çünkü hepsinin ailesini tanırım, evlerine gitmişimdir. Sevinçlerine de dertlerine de ortak olmaya çalışırım. Öğretmenlikte başarının sırrı bu; öğrenciyi iyi tanımak. Kullandığım yöntem ve stratejiler genç öğretmenlerden geri değil çünkü kendimi hep yenilemeye çalışırım o anlamda yetersiz olduğumu düşünmem. Sınıf yönetimi bu işin en kolay tarafı bence öğrenci seni sevdikten sonra onu yönlendirmek o kadar kolay ki.*

#### 4.5.3. Öğretmenlerin Performans Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda performans yönetimi algı düzeyine ilişkin olumlu kodlar ve bunların sayısal değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30.** Öğretmen Görüşlerine Göre Performans Yönetimine İlişkin Olumlu Kodlar

| Performans                             | Yönetimine | Katılımcıların Rumuzları  | f  |
|--|------------|---|----|
| <b>İlişkin Olumlu Kodlar</b>           |            |   |    |
| <b>Somut kriterler olmalı</b>          |            | 1K1O, 1K1L, 3E3L  | 3  |
| <b>Çalışan öğretmen hakkını almalı</b> |            | 1K1L, 1K1O, 1K1İ, 2K1İ,<br>3K2L, 3K3O, 5K4İ, 5K4İ,<br>1E1L, 1E1L, 2E2İ, 2E2O,<br>2E2O, 3E3O, 3E3L, 5E4L | 16 |
| <b>Eğitimde nitelik artışı</b>         |            | 1K1L, 1E1L, 2E2O, 1K1İ,<br>1K1O   | 5  |
| <b>Objektif değerlendirme</b>          |            | 1K1L, 1K1O, 2E2İ, 2E2O,<br>2K1İ, 1E1L, 3E3L, 5E4L   | 8  |

Tablo 30’dan anlaşılacağı üzere performans yönetimine ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlerin 4 ana başlıktan bahsettikleri görülmektedir. Buna göre görüşme yapılan öğretmenler; somut kriterlerin olması (f:3), çalışan öğretmenin hakkını alması (f:16), eğitimde nitelik artışının sağlanması (f:5) ve yapılacak değerlendirmenin objektif olması (f:8) açısından performans yönetiminin olumlu özellikleri olduğunu düşünmektedirler.



Tablo 30’da verilen kodlara göre öğretmenlerin performans yönetimine ilişkin kendi ifadelerinden örnekler verilmiştir.

*1K10: Öğretmen performansının yönetiminde somut kriterler elbette olmalı. En azından hangi açıdan ölçüldüğümüz bilir, bu yönde kendimizi geliştirebiliriz.*

*Performansıyla ilgili elbette dönüt almak, bu yönde eksiklerimden haberdar olmak isterim. Tabi bu dönütü veren kişinin objektif değerlendirmede bulunması şartıyla.*

*Performansı geliştirmeye yönelik uygulamalar derken birtakım seminerler veriliyor ancak faydası olmuyor. Ama faydası olacaksa tabi isterim.*

*Performansımın değerlendirilmesinde okul müdürü ve zümre öğretmenleri yer alabilir. Başka türlü de olabilir. Kesin olarak söyleyebileceğim öğrenci ve veliler asla bu sürece dahil olmamalı.*

*Performans değerlendirme sonuçlarının kullanılmasını isterim. Çalışan öğretmenlerin hakkını alması noktasında bu çok önemli. Değerlendirme sonuçları maaş artışlarına yansıtılabilir mesela.*

*3E3L: Öğretmen hangi açıdan değerlendirileceğini bilirse eğitim – öğretim süreçlerini biraz da ona göre planlar. Hedeflerin belli olması çok olumlu olur.*

*Belirli aralıklarla geri bildirim verilmeli. Öğretmen böylelikle hedefine ne kadar yakın ne kadar uzak olduğunu saptayabilir.*

*Bir hedef konulacak, bu hedefe ulaşıp ulaşılmadığı ile ilgili dönüt verilecekse olumsuz durumlar için tedbir alınmalı. Hizmet içi seminerleri çok etkili değil ama profesyonel kişilerce yardım edilebilir.*

*Performansımın değerlendirilmesini elbette isterim. Bu değerlendirme de öz değerlendirme kullanılmalı, müdür ve diğer öğretmenler de yer almalı. Ancak öğrenci ve velilerin objektif değerlendirme yapacaklarını sanmıyorum.*

*Değerlendirme sonuçları mutlaka kullanılmalı en azından herkes emeğinin karşılığını alır. Terfilerde değil ama maaşta kullanılmasını isterim.*

*2K2İ: Somut kriterler tabi olmalı. Sene de bir müfettiş geliyor, yarım saat içinde bir değerlendirme yapıyor. Onun notunun bir geçerliği yok ama yine de not veriyor. Müdür bey kendine göre bir değerlendirme yapıyor. İşte sorun bu kendine göre değerlendirme yapıyor. Ama somut kriterler olursa herkes değerlendirmenin adil olduğuna herkes ikna olur.*

*Geri bildirim almayı tabi ki isterim. Ama adil ve yapıcı olması şartı ile.*

*Meslekte 8. Yılım ama hala eksik yaptığımı düşündüğüm pek çok şey var. Kendimi geliştirecek uygulamalara sıcak bakarım.*

*Performansımın değerlendirme sürecinde kimler olmalı ? Zor bir soru. Bir kere müdür bey olmalı, benim öz değerlendirmem de dikkate alınmalı. Kendimi en iyi ben tanırım çünkü. öğretmen arkadaşlar da olabilir, olmayabilir de. Veli ve öğrenciye gelirse ikisine de sıcak bakmıyorum. İkisi de olmasın.*

*Performans değerlendirme sonuçları kullanılmayacaksa ölçülmesinin ne anlamı var. Sonuçlar kullanılsın ki herkes hakkı olanın karşılığını görsün İsterim tabi.*

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda performans yönetimi algı düzeyine ilişkin olumsuz kodlar ve bunların sayısal değerleri Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31.** Öğretmen Görüşlerine Göre Performans Yönetimine İlişkin Olumsuz Kodlar

| Performans Yönetimine İlişkin Olumsuz Kodlar | Katılımcıların Rumuzları | f |
|--|--------------------------|---|
| Subjektif değerlendirme                      | 2K2O, 4K30, 2E2İ, 4E4L   | 4 |
| Gereksiz stres/gerginlik                     | 2E2İ, 4E4L               | 2 |
| Okul ortamındaki ilişkilerin bozulması       | 2K2O, 4K30, 2E2İ, 4E4L   | 4 |

Tablo 31’den anlaşılacağı üzere performans yönetimine ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin üç ana başlıktan bahsettikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenler; yapılacak değerlendirmenin subjektif olması (f:4), öğretmenlerde stres, gerginlik oluşması (f:2) ve okul ortamındaki arkadaşlık ilişkilerinin bozulması (f:4) açısından performans yönetiminin olumsuz olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 31’de verilen kodlara göre öğretmenlerin performans yönetimine ilişkin kendi ifadelerinden örnekler verilmiştir.

2E2İ: *Performans yönetiminde önceden bir hedef belirleme kağıt üzerinde iyi gibi duruyor. Ama bence uygulanabilir bir şey değil. Şimdi her okulun her kademenin farklı durumları var. Herkes için aynı kriter getirilse haksızlık olur, her okul için ayrı kriter oluşturulsa altından kalkılmaz.*

*Performansa ilişkin ölçümler ve dönütlerin adaletli olacağını düşünmüyorum. Çünkü biz öğretmeniz bizim işimiz insan bu nasıl ölçeceksin, nasıl dönüt vereceksin? Ayrıca ikili ilişkiler çok önemli. Öğretmenin idareyle arası bozuk olduğunda sağlıklı bir dönüt verebilir mi veremez. Öğretmenin morali bozulur.*

*Şimdiye kadar pek çok kurs verildi, hangisi başarılı oldu ? Performansı geliştirmeye dönük herhangi bir uygulamanın çok faydalı olacağını düşünmüyorum.*

*Değerlendirmede kimler olmalı? Emin değilim, asla adaletli olmayacak çünkü. Müdür ve öğretmenler olabilir. Öğrenci ve veli işin içine hiç girmemeli.*

*Ben bu ölçümlerin adil olacağına inanmıyorum. Adil olsa tabi kullanılсын. Maaşa veya atamalara yansırsa bu sonuçlar bu defa okul ortamında arkadaşlıklar bozulacak, birinin maaşı yüksek birinin düşük. Olumlu bakmıyorum yani.*

*4E4L: Somut kriterler nasıl olacak buna ikna olmak zor. Öğretmenin ürünü insan ya. İnsanı ne ile kategorize edeceksin. Somut kriteri neye göre koyacaklar ? Hakkari'de ki okula göre mi Manisa'da ki okula göre mi.*

*Öğretmenlik vicdan işi. Herkes öğretmeni dışarıda görür. Ama sınıfta seninle vicdanın baş başa kalırsınız. Yani okul idaresi ya da müfettişler gelip bana diyecek şunu doğru şunu yanlış yaptın mı ? Benim sınıfta ne yaptığımı nereden bilecek. Bir sürü stres, gerginlik ne gerek var.*

*Ben mesleğe dün başlamadım. 21 yılın içinde bir sürü kursa, seminere katıldım, ne öğrendim hiç!*

*Öğretmeni en iyi vicdanı değerlendirir ama onun da dili yok. Neyse müdür yeterlidir bence. Öğrenci ise asla asla olmaz. Öğretmen üzerinde etkisi olacağını anlarsa bunu hep kullanacaktır.*

*Performans notu yazılsın kağıda. Maaşa, terfiye yansırsa herkes birbirinin rakibi olur.*

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında performans yönetimi algılarına ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin; 4'ü (%20) performans yönetimine ilişkin olumsuz görüş bildirmiş, 16'sı (%80) performans yönetimi sistemini olumlu bulduğunu, desteklediğini ifade etmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyinin ( $\bar{X}=3.85$ ) “yeterli düzey” olarak belirlendiği nicel bulguyu destekler niteliktedir.

Performans yönetimi sistemini olumsuz bulduğunu ifade eden öğretmenler; 6–10 yıl kıdeme sahip ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ile, 11–20 yıl kıdeme sahip ilkökul ve lise öğretmenleridir. Bu öğretmenlerin % 50'si kadın, % 50' si erkektir. Performans yönetimine ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenler cinsiyet, yaş, kıdem ve okul türü gibi değişkenlere göre incelendiğinde, demografik özelliklerinin farklılaştığı görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen bulgulardan biri oldukça dikkat çekicidir. Öğretmenler “Performans değerlendirme sürecine kimler katkı sağlamalıdır? ” sorusuna verdikleri cevaplarda, değerlendirme sürecine katkı sağlamasını istedikleri farklı paydaşlardan söz etmiş, ancak görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı değerlendirme sürecinde öğrencinin yer almaması gerektiğini özellikle belirtmiştir.

Nitel boyut kapsamında elde edilen bulgular, genel olarak araştırmanın nicel bulgularını destekler niteliktedir. Ancak çelişki içeren bulgular da mevcuttur. Bu durumun nitel ve nicel araştırmaların sınırlılıkları veya farklarıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Buna göre nicel ve nitel araştırma yöntemleri farklı iki dünya görüşü ve paradigma üzerine oturur. Yapılacak yanlışlardan birisi bu iki farklı paradigmayı birbirine kıyasla “iyi” “kötü” şeklinde bir karşılaştırmaya tabi tutmaktır. Bu iki paradigma gerçek konusunda bize iki farklı pencere sunar her bir pencerenin kendine özgü güçlü ve zayıf yanları vardır. Bu anlamda sosyal olgu ve olaylar üzerinde çalışırken her iki yöntemin de bize sunacağı ver diğer yöntem tarafından yeteri kadar açıklanamayacak boyutları vardır. Bu nedenlerle bu iki araştırma yöntemi birbirini tamamlayıcı yöntemler olarak düşünülmelidir([www.akademikdestek.net](http://www.akademikdestek.net)).

Nicel araştırmalarda araştırmacılar, geçerlik ile karşılaştırıldığında araştırmalarında güvenilirlik üzerinde daha fazla zaman harcamakta ve daha fazla çaba

göstermektedirler. Bunun nedeni geçerliği tam olarak elde etmenin güç olması ile yakından ilgilidir (Kirk ve Miller, 1986: 45). Oysa araştırmada geçerlik, güvenilirliği belirleyen önemli bir etkidir. Eğer bir araştırmada toplanan bilgiler geçerli ise aynı türden başka bir araştırmada aynı olmasa bile benzer bilgileri elde etme olasılığı yüksektir. Bu nedenle nitel araştırmada geçerlik konusu güvenilirlik konusuna göre daha öncelikli hale gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 256).

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulguları ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Şanlıurfa il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

##### 5.1.1.Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

1) Araştırma grubundaki öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri genel ortalama ve bütün alt boyutlarda “yeterli düzey” olarak belirlenmiştir.

2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ancak erkek öğretmenlerin özyeterlik algısı genel ortalama ve bütün alt boyutlarda kadın öğretmenlere göre görece daha yüksek olarak belirlenmiştir.

3) Öğretmenlerin özyeterlik algıları yaş değişkenine göre incelendiğinde; 36–40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin özyeterlik algılarının, 22–30 yaş, 31–35 yaş ve 41–45 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte 46 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin özyeterlik algıları; 22–30 yaş ve 31–35 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. En yüksek özyeterlik algı düzeyine sahip öğretmenler; 36–40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, en düşük özyeterlik algı düzeyine sahip öğretmenler 31–35 yaş grubunda bulunan öğretmenler olarak belirlenmiştir.

4) Araştırma grubundaki öğretmenlerin özyeterlik algıları görev yapılan okul türüne göre incelendiğinde; İlkokul öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeyi, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bunun yanı sıra ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeyinin lise öğretmenlerine göre anlamlı olarak

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. En yüksek özyeterlik algı düzeyine sahip öğretmenler ilkokul öğretmenleri, en düşük özyeterlik algısına sahip öğretmenler lise öğretmenleri olarak belirlenmiştir.

5) Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde; 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyi, 0–5 yıl, 6–10 yıl ve 11–19 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte 0–5 yıl ve 11–19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyinin 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. En yüksek algı düzeyine sahip öğretmenler 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, en düşük özyeterlik algı düzeyine sahip öğretmenler 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler olarak belirlenmiştir.

### **5.1.2. Öğretmenlerin Performans Yönetimini Algılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

1) Araştırma grubundaki öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyleri genel ortalama ve bütün alt boyutlarda “yeterli düzey” olarak belirlenmiştir.

2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans yönetimi algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

3) Öğretmenlerin performans yönetimi algıları yaş değişkenine göre incelendiğinde; 36–40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin performans yönetimi algılarının, 22–30 yaş, 31–35 yaş ve 41–45 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. En yüksek performans yönetimi algı düzeyine sahip öğretmenler; 36–40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, en düşük performans yönetimi algı düzeyine sahip öğretmenler 41–45 yaş grubunda bulunan öğretmenler olarak belirlenmiştir.

4) Araştırma grubundaki öğretmenlerin performans yönetimi algıları görev yapılan okul türüne göre incelendiğinde; ilkokul öğretmenlerinin performans yönetimi algı düzeyi, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bunun yanı sıra ortaokul öğretmenlerinin performans yönetimi algı düzeyinin, lise öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. En yüksek performans yönetimi algı düzeyine sahip öğretmenler ilkokul öğretmenleri, en düşük performans yönetimi algısına sahip öğretmenler lise öğretmenleri olarak belirlenmiştir.



5) Öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde; 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyi, 6–10 yıl ve 11–19 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin performans yönetimi algı düzeyinin 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. En yüksek algı düzeyine sahip öğretmenler 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, en düşük performans yönetimi algı düzeyine sahip öğretmenler 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler olarak belirlenmiştir.

### **5.1.3. Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar**

1) Özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik ve öğrenci katılımında yeterlik boyutları, performans yönetiminin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Ancak modelin yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu belirlenmiştir.

2) Özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, performans yönetiminin performans izleme boyutunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Ancak modelin yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu belirlenmiştir.

3) Özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik boyutu performans yönetiminin performans geliştirme boyutunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Ancak modelin yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu belirlenmiştir.

4) Özyeterlik algısının sınıf yönetiminde yeterlik boyutu performans yönetiminin performans değerlendirme boyutunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Ancak modelin yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu belirlenmiştir.

5) Özyeterlik algısının öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, performans yönetiminin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Ancak modelin yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu belirlenmiştir.

6) Öğretmenlerin performans yönetimi algılarının özyeterlik algıları tarafından ne düzeyde yordandığına ilişkin yapılan analizler sonucu, özyeterlik algısının performans yönetimi algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuş, özyeterlik algısı ile performans yönetimi algısı arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

#### **5.1.4. Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algısına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yolu İle Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın nitel deseni kapsamında 20 öğretmen ile görüşme yapılmış, öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

##### **5.1.4.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri**

Yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında, öğretmenlerin “öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik” konularında görüşleri alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin %10’u özyeterlik anlamında kendini yetersiz gördüğünü, %75’i özyeterlik düzeyinin orta düzey olarak ifade edebileceğini ve %15’i kendini yeterli gördüğünü belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilen sonuçlara göre; özyeterlik düzeyini “yeterli” olarak ifade eden öğretmenler, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkökul öğretmenleridir. Kendini “yetersiz” bulduğunu ifade eden öğretmenler 22-30 yaş grubunda, 0-5 yıl kıdeme sahip ortaokul ve ilkökul öğretmenleridir.

Elde edilen bulgular; en yüksek özyeterlik algısı kıdem değişkenine göre 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, okul türü değişkenine göre ilkökul öğretmenleri olarak belirlenen nicel kısmı destekler niteliktedir.

##### **5.1.4.2. Öğretmenlerin Performans Yönetimine İlişkin Görüşleri**

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerin performans yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin %80’i performans yönetimine ilişkin olumlu bir görüş bildirmiş, etkin bir performans yönetimi uygulamasını desteklediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20’si performans yönetimi sistemine olumsuz yaklaştığını ve desteklemeyeceğini bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin % 50’si kadın, % 50’ si erkektir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma bulgularına göre, lise öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeyleri “orta düzey” olarak tespit edilmiş, ilkokul öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeylerinin genel ortalama ve bütün alt boyutlarda lise öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin performans yönetimine ilişkin genel ortalama ve alt boyutlarda algı düzeylerinin görece farklılaştığı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre;

- Lise öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerini arttırmak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklı performans kriterleri belirlenmelidir.
- Öğretmen özyeterliği ve performansını olumsuz etkileyen okul içi değişkenlerin iyileştirilmesi yönünde çalışmalar düzenlenmelidir.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Ülkemizde öğretmen özyeterliği ile ilgili olarak yapılan çalışmalar genellikle belirli branştaki öğretmenlerin özyeterlik algısını tespit etmek ve özyeterlik algısının demografik özelliklere göre ne düzeyde farklılaştığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin özyeterlik algılarını karşılaştırma imkanı sunması noktasında bir ilk olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonunda okul türü değişkeninin öğretmenlerin özyeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılıklar meydana getirdiği tespit edilmiştir. Ancak bu farklılıkların nedenlerinin tespiti araştırma kapsamını aştığından bunun üzerinde durulmamıştır.

Bundan sonraki süreçte ;

- Öğretmenlerin özyeterlik algılarındaki farklılıkların nedenleri araştırılmalıdır.
- Öğretmen özyeterlik algısını etkileyen etmenler, demografik özellikler bağlamından farklı olarak; okul türü, branş türü, okul idaresinin yönetim biçimi, okulun fiziksel ve sosyal koşulları gibi eğitim ortamı değişkenleri üzerinden incelenmelidir.

Ülkemizde performans yönetimi sisteminin, eğitimde uygulama çalışmalarına yönelik az sayıda araştırma mevcuttur. MEB son yıllarda çalıştaylar düzenleyerek, okullarda en uygun performans yönetiminin uygulanması için, uzman görüşleri ile performans kriterleri belirleme çalışmaları yapmaktadır. Nitelikli bir performans

yönetimi sisteminin uygulanabilmesi için, eğitimin tüm paydaşlarının sürece dahil edilmeleri önerilebilir. Bu amaca yönelik olarak;

- Performans yönetimi sistemi ile ilgili öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve denetmen görüşleri araştırılmalıdır.
- Eğitim paydaşlarının performans yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki farklılıkların nedenleri incelenmelidir.
- Eğitim ortamındaki farklılıkların (okulda görev yapan öğretmen sayısı, okul idaresinin yönetim biçimi, okulun yer aldığı sosyo–ekonomik çevre) performans yönetimi algısına etkisi araştırılmalıdır.
- İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin performans yönetimine ilişkin algı farklılıklarının nedenleri araştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (2002). *İnsan Kaynağı Yönetiminin Geliştirilmesi*. (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağkuş, D. (2007). *Performans Değerlendirme Çalışmalarına İşgörenlerin Tutumu*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Akal, Z. (1992). *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi Çok Yönlü Performans Göstergeleri*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Akal, Z. (2003). *Performans Kavramları ve Performans Yönetimi*. <http://www.ydk.gov.tr/seminerler/performansyonetimiperformansyonetimihm>  
Erişim Tarihi: 13 Aralık 2013.
- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekaları İle Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, D. (2013). *Büro Yönetimi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlilik İnançlarının, Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 98-110.

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S (2004). “Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akşit, F. (2006). “Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76–101.
- Altundeppe, Ö. (1999), Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 81-106.
- Altun Akbaba, S. (2001),”Yönetici Adaylarının Dönüşümcü Liderliğe İlişkin Görüşleri”, *X. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bolu, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01b.htm>, Erişim Tarihi: 7 Nisan 2014.
- Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). “İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma”. Ankara: *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 54, 151 - 179.
- Argon, T. (2010). “Akademisyenlerin Performans Değerlendirme, Motivasyon ve Örgütsel Adalet İle İlgili Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma”. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2, 133-180.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Baş, M. (1999), *Şirket Toplam Performans Yönetimi: Kimya Sektöründe Bir Uygulama*, 8. Kalite Kongresi, İstanbul.
- Balay, R. (2004). “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (37), 61-82.

- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltaş, A. (2009). *İnsana ve İşe Değer Katan Yeni İK*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1989). "Human Agency In Social Cognitive Theory". *American Psychologist*, 9(44), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). "Social Cognitive Theory Of Self-Regulation". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). "Exercise Of Human Agency Through Collective Efficacy". *Current Direction in Psychological Sciences*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2002). Self-Efficacy Assessment. *Encyclopedia of Psychological Assessment*. London: Sage Publications.
- Barutçugil İ. (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul . Kariyer yayınları.
- Barutçugil İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul : Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bıkmaz, H. F. (2006). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları ve Etkili Fen Dersine İlişkin Görüşler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 34-44.

- Biber, L. (2006). *İnsan Kaynakları Uygulamalarının Örgütsel Performansa Etkisi Üzerine Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu Performans Yönetimi - Memur Hak ve Yükümlülüklerinin Performansa Etkisi*. Ankara: Todaie Yayınları.
- Bilgin, K. U. (2007). "Kamuda Ölçülebilir Denetime Hazırlık: Performans Yönetimi". *Sayıştay Dergisi*. 65, 53-87.
- Bingöl, D. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (4. basım), İstanbul: Beta Yayınları.
- Bleicher, R., Lindgren, J. (2005). "Success İn Science Learning and Preservice Science Teaching Self-Efficacy". *Journal of Science Teacher Education*, 16, 205–225.
- Bolton, T. (1997). *Human Resource Management: An introduction*. Massachusetts : Blackwell Publishers.
- 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.
- Bostrom, L., Lassen, L. (2006). "Unraveling Learning, Learning Styles, Learning Strategies and Meta-Cognition". *Education & Training*, 48 (2-3), 178-189.
- Boyacı, A. (2003). *İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



- Bozkurt Bostancı, A. (2004). *Türkiye’deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brand, B. R., Wilkins, J. L. (2007). “Using Self-Efficacy as A Construct For Evaluating Science and Mathematics Methods Course”. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 297-317.
- Budak, G. (2008). *Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13.basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canman, D. (1993). *Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkiye’de Kamu Personelinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Todaie Yayınları.
- Cantekin, Ö.F., (2009). *Genel Liselerde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki ve İletişimsel Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2002). “Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü”. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar 2002, 153-154.
- Çakır, Ö. S. (2000). “Öğretmen Yetiştirmede Teoriyi Pratiğe Bağlayan Mikro Öğretimin Türkiye’deki Üç Üniversitede Durumu.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 62-68.
- Çakır, T. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Denetim Etkinliklerinde Çok Boyutlu Denetsel Etkililik Modeline İlişkin Denetçi, Yönetici ve*

*Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çalık, T. (2010). *Öğrenen Örgütler Olarak Okul*, <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf8/Calik.pdf>, Erişim Tarihi: 28 Ekim 2013.

Çeliköz, N., Celkan, H., Ergün, M., Duman, T., Çiftçi, A., Gelişli, Y., Turan, S., Yüksel, G., Arı, A., Buluç, B. Çeliköz, N., Şama, E., Şeren, M., ve Filiz, S.B. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Çetin, D. (2006). *Performans Yönetim Sistemi ve Performans Değerlendirme Sonuçlarının Çeşitli İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerinde Karar Almaya Yetkileri ve Bir Uygulama Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çevik, H. H. (2004). *Türkiye’de Kamu Yönetimi Sorunları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çolak, M. (2007), *Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi Kocaeli İli Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Dedehayır, H. (2006), *Performans Yönetimi Ne İşe Yarar?* <http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergiyazi.asp?PRI=232&SAYI=12> , Erişim Tarihi: 28 Kasım 2013.

Delen G. M. (2009). Merkezden Uzak Çalışanların Performanslarının Değerlendirilmesi: Denetim Firmalarında Çalışanların Performans Değerlendirmelerine İlişkin Bir Model Önerisi. *Mali Çözüm Dergisi*. [http://asosindex.com/journal-article-abstract?id=18374#.U2ZHsYF\\_udk](http://asosindex.com/journal-article-abstract?id=18374#.U2ZHsYF_udk) 2, 51 – 76, Erişim Tarihi: 02 Nisan 2014.

- Demir, M. (2007). *Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Kara Verme Süreçlerinin Etik Değerler ve İlkeler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”. *Eğitim ve Bilim*, 36, 96-111.
- Dubois, D. D., Rothwell, W. J., Stern, D. J. K. ve Kemp, L. K. (2004). *Competency-Based Human Resource Management*. California: Davies Black Publishing.
- Duran, C.G. (2008). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi. (1999). *Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Modeli*. Ankara: MEB Basımevi
- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi. (2006). *Okulda Performans Yönetimi Modeli*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi. (2007). *Planlı Okul Gelişimi Modeli*. Ankara: Semih Ofset.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. İETC*.
- Eisner, E. W. (1982), *The artistic approach to supervision*. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 53-66). Virginia: ASCD.

[http://www.personal.psu.edu/rsw136/blogs/rebecca\\_west\\_burns/2010/06/eisner-ew-1982-the-artistic-approach-to-supervision-in-t-sergiovanni-ed-supervision-ofteaching-198.html](http://www.personal.psu.edu/rsw136/blogs/rebecca_west_burns/2010/06/eisner-ew-1982-the-artistic-approach-to-supervision-in-t-sergiovanni-ed-supervision-ofteaching-198.html), Erişim Tarihi: 30 Ekim 2013.

Eskici, E. (2005). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, E. ve Keçecioğlu T. (2012). “Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama”. *Ege Akademik Bakış*, 1, 39-52.

Evans, B. (2010). *Teacher Quality, Content Knowledge, and Self-Efficacy in one Mathematics Teach for America Cohort*. NERA Conference Proceedings.

Evans, B. (2011). “Content Knowledge, Attitudes, and Self-Efficacy in the Mathematics New York City Teaching Fellows (NYCTF)”. *Program School Science and Mathematics*. 5, 225–235.

Fındıkçı, İ. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul : Alfa Basım Yayım.

Furnham, A. (2004). “Performance Management Systems”. *European Business Journal*, 16, 83-94.

Glickman, C.D. (1990). *Supervision of Instruction-A Developmental Approach*. London: Allyn- Bacon.

Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. ve Nkala, F. (1998). Learning Approach, Control Orientation and Self-Efficacy of Beginning Teacher Education

Students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1, 53-63.

Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin Mesleki Yeterlilik Alguları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. ve Doğar, Ç. (2005), “Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yöntemlerinin Etkililiğinin İncelenmesi” *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-10.

Hartle, F. (1995). *How to Re-Engineer Your Performance Management Process*. London: Kogan Page Limited.

Helvacı, M. A. (2002). “Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35(1-2), 155-169.

Henson, R.K. (2001). *Teacher Efficacy Scale: Substantive Implications And Measurement Dilemmas*.  
<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>, Erişim Tarihi: 14 Ocak 2014.

Hunt- Ruiz, H. (2011). *Preservice Teachers: Investigations In Early Fieldwork And Mathematics Efficacy Beliefs*. The Faculty of the School of Education Liberty University. Lynchburg : Doctor of Education

Işığışık, E. (2008).” Performans Ölçümü, Yönetimi ve İstatistiksel Analizi”. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*. 7, 1-23.

Işık, İ. (2001). *Öz-Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

- İşleyen, R. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Öğretmen Performans Yönetimi Uygulamaları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Judge, T., Bono, E. J., Thoresen, J. and Patton, G. (2001). "The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative And Quantitative Review". *Psychological Bulletin*, 3, 376-407.
- Kagan, D. M. (1992). "Implications of Research on Teacher Belief". *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73- 84.
- Kalkandelen, H. (1997). *Örgütlerde Yeniden Yapılanma ve Norm Kadro*. Ankara: Anı Yayınları.
- Karabeyli, L. (2006). Belediyelerde Performans Yönetimi. *Birlik Dergisi*, 1, 18-22.
- Karip, E. (1996). "Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 245-247.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2002). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine Etkisi. *V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Khourey-Bowers, C., Simonis, D. (2004). "Longitudinal Study of Middle Grades Chemistry Professional Development: Enhancement Of Personal Science Teaching Self-Efficacy And Outcome Expectancy". *Journal of Science Teacher Education*, 15, 175-195.

- Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile ilgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, C. (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 240-255.
- Korkmaz, İ. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2005). Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/say158/>, Erişim Tarihi: 25 Şubat 2014
- Kurbanoglu, S. S., (2004). “Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi”. *Bilgi Dünyası*, 5, 137-152.
- Kuş, E. (2003). *Nitel- Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lockman, A., S. (2006). *Changes In Teacher Efficacy and Beliefs During A One-Year Teacher Preparation Program*. Ohio: The Ohio State University.
- Mansour, N. (2009). Science Teachers’ Beliefs And Practices: Issues, İmplications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4, 25-48.
- Martin, A. J. (2006). “The Relationship Between Teachers’ Perceptions Of Student Motivation And Engagement And Teachers’ Enjoyment Of And Confidence İn Teaching”. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 73–94.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). *23461 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı . (2001). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2005). *Ortaöğretim Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2006). *Okulda Performans Yönetim Modeli*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2013). *Pisa 2012 Ulusal Ön Raporu*. [http://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_12/13053601\\_pisa2012](http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012). Erişi Tarihi: 10 Mart 2014.
- Milner, H. R. (2002). “A Case Study Of An Experienced English Teacher’s Self-Efficacy And Persistence Through “Crisis” Situations: Theoretical and Practical Considerations”. *High School Journal*, 86, 28–35.
- Nespor, J. (1987). “The Role Of Beliefs İn The Practice of Teaching”. *Journal of Curriculum Studies*, 19 , 317-328.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri Genel ve İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Örücü, E. ve Köseoğlu, M. A. (2003). *İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme*. Ankara: Kalkan Matbaacılık.



- Özçelik, A. (2000). “Performans Değerlendirmenin Etkinliği Üzerine Bir Holdinge Bağlı Kuruluşlarda Çalışanların Görüş ve Tutumlarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma”. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Dergisi*, 35, 41-54.
- Özdemir, İ. (2007). *Performans Değerlendirme Yöntemleri; Performans Değerleme Yöntemi Tercihlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma ve Model Önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, N. (2010), *Özel Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Uygulamaları: Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgen, H. ve Yalçın, A. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi: Stratejik Bir Yaklaşım*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özutku, H. (2010). *Örgütsel Performans Boyutuyla İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Pajares, F. (1992). “Teachers’ Beliefs And Education Research: Cleaning Up A Messy Construct”. *Review of Education Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F., Miller, M. D. (1994). “The Role Of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem-Solving: A Path Analysis”. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy*, <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>, Erişim Tarihi: 23 Şubat 2014.
- Pajares, F. (2007). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, <https://www.dynaread.com/index.php?cid=current-directions-in-self-efficacy-research> No :10, 1-49, Erişim Tarihi: 27 Mart 2014

- Palmer, D. H. (2006). "Durability Of Changes In Self-Efficacy of Preservice Primary Teachers". *International Journal of Science Education*, 28 , 655-71.
- Plourde, L. A. (2002). *The Influence Of Student Teaching On Preservice Elementary Teachers' Science Self-Efficacy And Outcome Expectancy Beliefs*. *Journal on Instructional Psychology* <http://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&>, Erişim Tarihi: 10 Mart 2014.
- Podell, D., Soodak, L. (1993). "Teacher Efficacy And Bias In Special Education Referral". *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Pugh, D. (1991). *Organizational Behaviour*. Hemel Hemstead : Prentice Hall Interneational (UK) Ltd.
- Richardson, V. (1986). "From Behaviorism To Constructivism In Teacher Education". *Teacher Education and Special Education*, 19(3), 263-71.
- Sabuncuoğlu, Z. (2005). *İnsan Kaynakları Yönetimi: Uygulamalı*. Bursa: Alfa Aktuel.
- Saka, M. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarına Göre Pedagojik Alan Bilgilerindeki Değişimin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saracoğlu, A.S. ve Yenice, N. (2009). "Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2, 244-260.
- Say, M., (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Schwarzer, R. (1992). *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Seferoğlu, S.S. (2004). “Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2001). *Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Öğretmen Hüseyin Hüsnu Tekişik, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Yayıncılık
- Shulman, L. S. (1986). “Paradigms And Research Programs In The Study of Teaching: A Contemporary Perspective”. *Handbook of Research On Teaching*, 3, 3-36.
- Shulman, L. (1987). “Knowledge And Teaching: Foundations of The New Reform”. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm> [www.yayim.meb.gov.tr](http://www.yayim.meb.gov.tr).  
Erişim Tarihi: 20 Mart 2014
- Şanlı-Bulut, M. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının*

*Karşılaştırılmas.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K. (1998). “Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure”. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2002): The Influence of Resources and Support On Teachers’ Efficacy Beliefs. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <http://anitawoolfolkoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf>, Erişim Tarihi: 23 Mart 2014.

TKB, Teftiş Kurulu Başkanlığı. 2005, *İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları*. Ankara.

Turgut, N. (2004). *Yetkinliğe Dayalı Performans Değerlendirmesi ve Kamu Kesiminde Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tutar, H. ve Altınöz, M. (2008). “Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalât İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma”. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65, 195-218.

Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde Performans Yönetimi ve Sistemi*, İstanbul : İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını.

Ügeöz, P. (2003). “Performans Değerlemesi ve Sorun Alanları”. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*. 3, 199-213.

- Varol, B., (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Wade, D., Recardo, R. (2001). *Corporate Performance Management*. Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Woolfolk-Hoy, A., Davis, H. A. (2006). Teacher Self-Efficacy And Its Influence On The Achievement Of Adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy of Adolescents* .
- 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.
- Yege, P. (2007). *Hedef ve Yetkinlik Bazlı Performans Değerlendirme Sistemi ve Bir Örnek Olay Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilbağ, Y. (2008), *Etkili Bir Öğretmenlik Uygulaması: Klinik Denetim*, <http://yukseleyesilbag.blogspot.com//etkili-birretmenliuygulamasklinik>.  
Erişim Tarihi: 14 Kasım 2013.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H.( 2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz – Güçlü, F. (2011). *Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Liselerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yolcu, S. (2008). *İstanbul İli Resmi İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zararsız, N. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının İncelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. 14.06.1993 tarih, 14374 Sayılı Kanun. Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası.

## EKLER

### EK 1

#### PERFORMANS YÖNETİMİ VE ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım;

Bu ölçek, “**Performans Yönetimi Algısı İle Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki**”yi ölçmek amacıyla yapılan araştırmaya veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Sizden beklenen, anketteki her soruyu ve ifadeyi dikkatle okuyarak ne ölçüde katıldığınızı, karşısındaki kutuyu işaretleyerek (X) cevaplandırmanızdır.

Elde edilen veriler gruplandırılarak ve yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Anket maddelerinin tümünü eksiksiz ve samimiyetle doldurmanız, araştırmanın sağlıklı bir temele oturmasına önemli katkı sağlayacaktır. İlginiz ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Danışman

Doç. Dr. Refik BALAY

Yüksek Lisans Öğrencisi-Öğretmen

Gülbahar MELİK

#### I.KİŞİSEL BİLGİLER

- Cinsiyetiniz  
 Bayan  Erkek
- Yaşınız  
 22-30  31-35  36-40  41-45  46 ve üzeri
- Medeni durumunuz  
 Bekâr  Evli  Diğer...
- Görev yaptığınız kurum  
 İlkokul  Ortaokul  Orta öğretim (Lise)
- Görev yaptığınız lise türü  
 Fen Lisesi  Anadolu Lisesi  Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi
- Öğrenim durumunuz  
 Lisans  Yüksek Lisans  Doktora
- Mesleki kıdeminiz  
 0 – 5 yıl  6 – 10 yıl  11-19 yıl  20 yıl ve üzeri
- Okulunuzu, fiziki donanım ve teknolojik altyapı açısından yeterli görüyor musunuz?  
 Evet  Hayır  Kısmen

| <b>ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ- İFADELER</b>   | <b>Yetersiz</b> | <b>Çok Az Yeterli</b> | <b>Biraz Yeterli</b> | <b>Oldukça Yeterli</b> | <b>Çok Yeterli</b> |
|--|-----------------|-----------------------|----------------------|------------------------|--------------------|
| 1-Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz ?   |                 |                       |                      |                        |                    |
| 2-Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz ?  |                 |                       |                      |                        |                    |
| 3- Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz ?                |                 |                       |                      |                        |                    |
| 4 –Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz ?                              |                 |                       |                      |                        |                    |
| 5-Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz ?                         |                 |                       |                      |                        |                    |
| 6-Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz ?                          |                 |                       |                      |                        |                    |
| 7- Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz ?   |                 |                       |                      |                        |                    |
| 8- Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz ?                             |                 |                       |                      |                        |                    |
| 9- Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz ?   |                 |                       |                      |                        |                    |
| 10- Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?         |                 |                       |                      |                        |                    |
| 11- Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz ? |                 |                       |                      |                        |                    |
| 12- Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz ?                               |                 |                       |                      |                        |                    |
| 13- Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz ?                                       |                 |                       |                      |                        |                    |
| 14- Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz ?                              |                 |                       |                      |                        |                    |
| 15- Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz ?          |                 |                       |                      |                        |                    |
| 16-Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz ?                     |                 |                       |                      |                        |                    |
| 17- Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz ?                          |                 |                       |                      |                        |                    |
| 18- Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz ?   |                 |                       |                      |                        |                    |
| 19- Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz ?                       |                 |                       |                      |                        |                    |
| 20- Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz ?                |                 |                       |                      |                        |                    |
| 21- Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz ?                           |                 |                       |                      |                        |                    |
| 22- Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz ?      |                 |                       |                      |                        |                    |
| 23-Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz ?   |                 |                       |                      |                        |                    |
| 24- Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz ?                                |                 |                       |                      |                        |                    |



| <b>PERFORMANS YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ- İFADELER</b>   | <b>Hiç Katılmıyorum</b> | <b>Az Katılıyorum</b> | <b>Orta Derecede Katılıyorum</b> | <b>Çok katılıyorum</b> | <b>Tamamen katılıyorum</b> |
|---|-------------------------|-----------------------|----------------------------------|------------------------|----------------------------|
| 1-Okulda öğretmen performans hedeflerinin belirlenmesinde okul misyonu, vizyonu ve değerleri göz önüne alınmalıdır  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 2-Okulda, öğretmen performans hedefleri ve kriterleri, öğretmen iş tanımları ve iş analizlerinden yararlanılarak tespit edilmelidir.  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 3- Okulda, öğretmen performans hedef ve kriterleri, öğretmenlerin katılımıyla belirlenmelidir.  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 4 –Okulda, öğretmen performans hedefleri, öğretmenlerin bireysel amaçları ile okul amaçlarının denge içerisinde sentezlenmesiyle oluşturulmalıdır   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 5-Okulda öğretmenlerle, öğretmenden beklenen performans konusunda performans anlaşması yapılmalıdır.  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 6-Okulda öğretmenler için, branşları ve görevli oldukları diğer alanlara göre farklı performans hedef ve kriterleri belirlenmelidir   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 7- Okulda öğretmen performansını somut olarak ölçülebilir(İşe devam düzeyi, işin kalitesi v.b) nitelikte kriterler belirlenmelidir.   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 8- Okulda, okulun imkanları göz önüne alınarak öğretmenler tarafından başarılabilecek düzeyde öğretmen performans hedefleri belirlenmelidir   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 9- Okulda öğretmen performansını tam anlamıyla ölçmeye yeterli öğretmen performans kriterleri belirlenmelidir.  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 10- Okulda belirlenen öğretmen performans hedeflerine öğretmenlerin ulaşma çabalarıyla ilgili olarak, önceden yapılan planlamaya göre, öğretmenlerle düzenli performans görüşmeleri yapılmalıdır.                           |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 11- Okul yöneticileri performans görüşmelerinde, öğretmenlere performansları hakkında yargılayıcı olmak yerine destekleyici davranmalıdır   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 12- Öğretmen performansının ölçülmesi sonucunda yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin sahip oldukları performans düzeyi ile ulaşılması gereken performans düzeyi arasındaki fark öğretmenlerle birlikte değerlendirilmelidir. |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 13- Performansın ölçülmesi sonucunda öğretmenlere, sonuçlara ait geri bildirimler gerekli önlemleri alabilmeleri için zamanında verilmelidir  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 14- Öğretmenlere performanslarıyla ilgili verilen olumsuz geri bildirimlerin, öğretmen üzerindeki olumsuz etkilerini gidermek için gerekli önlemler alınmalıdır.  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 15- Performans görüşmelerinde öğretmenlerle sadece zayıf yönleri değil, yüksek performansları da görüşülerek yeni performans hedefleri belirlenmelidir.   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 16-Okulda performans yönetiminde çok yönlü ve etkili bir iletişim sağlanmalıdır.  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 17- Okulda öğretmen performans yönetim sistemi hakkında, tüm öğretmenler bilgilendirilmelidir   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 18- Okulda öğretmen performansını artırmak üzere başvurulacak bireysel ve grupsal performans geliştirme etkinliklerine(seminer, kurs v.b) öğretmenle birlikte karar verilmelidir.   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 19- Okulda, değişim, yenileşme, öğrenme v.b etkinlikler desteklenerek sürekli gelişim kültürü yerleştirilmeye çalışılmalıdır  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 20- Okulda öğretmenlerin düşük performans nedenleri araştırılmalıdır  |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 21- Okulda öğretmen performansını olumsuz yönde etkileyen kişisel olmayan tüm engeller ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır.   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 22- Okulda her öğretmenin kişisel performans sorunları danışmanlık yardımıyla çözülmeye çalışılmalıdır.   |                         |                       |                                  |                        |                            |
| 23-Okulda performans yönetimi birimince, öğretmen performansını artırma konusunda sürekli öneriler toplanmalıdır  |                         |                       |                                  |                        |                            |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 24- Tüm okulda uygulanmak üzere planlanan gelime girişimleri öğretmenlere zamanında açıklanmalıdır.  |  |  |  |  |  |
| 25- Okul yöneticileri ve okul performans yönetim ekibi tarafından öğretmenlere performans gelişimleri için sürekli bilgi sağlanmalıdır.  |  |  |  |  |  |
| 26- Okulda öğretmen performansını artırmak üzere, öğretmenlerin görüşleri de alınarak, grup ve bireysel performans gelişim planları hazırlanmalıdır.   |  |  |  |  |  |
| 27- Okulda öğretmenlerin düşük performanslarını artırmak üzere, motivasyon araçları kullanılmalıdır.   |  |  |  |  |  |
| 28- Öğretmenlerin performanslarını artırmak üzere, okul dışında başvuracakları etkinlikler desteklenmelidir.   |  |  |  |  |  |
| 29- Okulda öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirmek üzere, yaratıcı iş ortamı oluşturulmalı ve desteklenmelidir.  |  |  |  |  |  |
| 30- Her öğretmen, performansı değerlendirilmeden önce, performans değerlendirme sistemi hakkında bilgilendirilmelidir.   |  |  |  |  |  |
| 31- Performans değerlendirmede, performansın ölçüleceği alana göre farklı değerlendirme yöntemleri (karşılaştırma yöntemi, sınıf gözlemi 360 derece çoklu değerlendirme yöntemi v.b) seçilmelidir.   |  |  |  |  |  |
| 32- Öğretmenler, performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan performans ölçme yöntem ve tekniklerinden haberdar edilmelidir  |  |  |  |  |  |
| 33- Okulda tüm öğretmenlerin performans ölçümü, planlı bir şekilde belirli aralıklarla sürekli yapılmalıdır.   |  |  |  |  |  |
| 34- Okulda öğretmen performansı, sadece okul yöneticisi ve müfettiş tarafından değil, öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, yöneticiler, ilköğretim müfettişleri ve öğretmenin kendisi olmak üzere 360 derece geri bildirimli çoklu değerlendirme ile değerlendirilmelidir |  |  |  |  |  |
| 35- Okulda öğretmen performansının çoklu değerlendirilmesinde, değerlendirici kişilerin kimliklerinin gizli tutulmalıdır.  |  |  |  |  |  |
| 36- Okulda öğretmenlerin çoklu performans değerlendirmesini yapacak kişiler, öğretmeni değerlendirmeden önce eğitime tabi tutulmalıdır.  |  |  |  |  |  |
| 37- Okulda öğretmenleri değerlendirecek kişiler, öğretmenlerin performansını değerlendirirken, değerlendirme hatalarına düşmemeleri konusunda bilgilendirilmelidir   |  |  |  |  |  |
| 38- Okulda öğretmenlerin değerlendirilmeleri sırasında güvensizlik, gerilim, endişe v.b duygulara kapılmaları, performans değerlendirme konusunda yapılacak açıklamalarla giderilmeye çalışılmalıdır.  |  |  |  |  |  |
| 39- Okulda öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde kullanılacak araçlar geçerli ve güvenilir olmalıdır.   |  |  |  |  |  |
| 40- Okulda takım performansı değerlendirilirken, öğretmenlerin bireysel performansları da göz önüne alınmalıdır.   |  |  |  |  |  |
| 41- Okulda öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde, öğretmenlik mesleğini dolaylı etkileyen özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır   |  |  |  |  |  |
| 42- Okulda öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine, performansı planlama ve geliştirmeden daha çok zaman harcanmamalıdır.  |  |  |  |  |  |
| 43-Okulda öğretmen performansının değerlendirilmesinde etik ilkeler göz önüne alınmalıdır.   |  |  |  |  |  |
| 44- Yüksek performans gösteren öğretmenler için, okul yöneticilerince topluluk önünde kutlama, kutlama notları yazma, takdir ve teşekkür belgeleri v.b ödüller kullanılmalıdır.  |  |  |  |  |  |
| 45- Okulda öğretmen performansını değerlendirme sonuçlarını, öğretmen maaşlarına ve ek ders ücretlerine yansıtan bir ücret politikası uygulanmalıdır.  |  |  |  |  |  |
| 46- Okulda öğretmen performansını değerlendirme sonuçları, okul içinde terfi, iş rotasyonu, iş genişletme, iş zenginleştirme, işten uzaklaştırma v.b alanlarda kullanılmalıdır.  |  |  |  |  |  |
| 47- Okulda öğretmen performansını değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin kariyer gelişimi ve kariyer planlamasına hareket noktası oluşturmalıdır   |  |  |  |  |  |

## EK 2

Değerli meslektaşım;

Bu form, “**Performans Yönetimi Algısı İle Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki**”yi ölçmek amacıyla yapılan araştırmaya veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Soruları eksiksiz ve samimiyetle cevaplamanız araştırmanın sağlıklı bir temele oturmasına önemli katkı sağlayacaktır. İlginiz ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Danışman  
Doç. Dr. Refik BALAY

Yüksek Lisans Öğrencisi-Öğretmen  
Gülbahar MELİK

### KİŞİSEL BİLGİLER

|                      |                |                        |
|----------------------|----------------|------------------------|
| <b>Cinsiyet</b>      | : Bayan( )     | Bay( )                 |
| <b>Yaş</b>           | : 22 – 30 ( )  | 31- 35 ( ) 36 – 40 ( ) |
|                      | 41- 45 ( )     | 46 yaş ve üzeri ( )    |
| <b>Okul Türü</b>     | :İlkokul ( )   | Ortaokul( ) Lise( )    |
| <b>Mesleki Kıdem</b> | :1 – 5 yıl ( ) | 6-10 yıl ( )           |
|                      | 11-19 yıl ( )  | 20 yıl ve üzeri ( )    |

1) Bir öğretmen olarak özyeterlik anlamında kendinizi hangi düzeyde görürsünüz?

2) Öğrencileriniz ile ilişkileriniz açısından kendinizi nasıl değerlendirirsiniz ?

3) Kullandığınız yöntem ve teknikler, öğretimsel stratejiler bağlamında kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

4) ) Sınıf yönetiminde zorluk yaşar mısınız ?

5) Sizce öğretmen performansının değerlendirilmesinde somut kriterler olmalı mıdır ?

6) Eğitim dönemi içinde mesleki performansınızla ilgili okul idaresinden dönüt alma ile ilgili görüşleriniz nelerdir ?

7) Performansızı geliştirmeye dönük gerçekleştirilecek uygulamalara bakış açınız nedir ?

8) Performansınızın değerlendirilmesi s¼recine kimlerin (okul m¼d¼r¼, ¼ęretmenler, z¼mre ¼ęretmenleri, denetmen, veli, ¼ęrenci, kendiniz) katkı sağlamasını istersiniz ?

9) Performans değerlendirme sonu¼larınızın maaş, terfi, atama v.b alanlarda kullanılmasını ister misiniz ?



T.C.  
ŞANLIURFA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84999939/44/1344145

01/04/2014

Konu: Gülbahar MELİK'in Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA  
ŞANLIURFA

İlgi: Harran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanının 03.03.2014 tarihli ve 288-1957 sayılı yazısı.

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gülbahar MELİK tarafından Doç. Dr. Refik BALAY danışmanlığında yürütülen "Öğretmenlerin Öz Yeterlilik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını ek listelerde belirtilen ilimiz ilkökul, ortaokul ve liselerinde Mart-Haziran 2014 tarihleri arasında uygulanmasını istenmektedir.

Söz konusu çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esas alınarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Mehmet VURAL  
Müdür a.  
Millî Eğitim Şube Müdürü

MÜHÜR  
01/04/2014  
Metin İLÇİ  
Vali a.

Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

- Yazı (2 Adet)
- Liste (1 Adet)
- Anket (4 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İfraz Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İfraz teyidi için <http://evraksizogru.meb.gov.tr> adresinden 9575-4187-3637-ae28-3577 kodu ile yapılabılır.

Harran İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü  
(Diyarbakır yolu üzeri)  
Elektronik Ağ: smlbunf@meb.gov.tr  
e-posta: tcmtegitim@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet DİNDİR - VİBKİ

Tel: (0414) 313 15 59 - 176  
Faks: (0 414) 313 30 83







