



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANS
DEĞERLENDİRME YETERLİLİKLERİNİN OKUL
MÜDÜRLERİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ**

Elvan KARADEVECİ

Denizli-2022

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANS
DEĞERLENDİRME YETERLİLİKLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Elvan KARADEVECİ

Danışman

Doç. Dr. Serhat SÜRAL

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu araştırma projesi çalışmasında; araştırma projesi içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Elvan KARADEVECİ

TEŞEKKÜR

Öncelikle öğrendiğim andan beri sönmeyen yazma, okuma ve öğrenme azmimi aşıl原因an ilkokul öğretmenime, on yedi yaşında bir elektrik kazasında kaybettiğim, istediğim yerde ve zamanda eğitimim için her türlü desteği sağlayacağını söyleyen ama öğretmen olduğumu bile göremeyen rahmetli babama, çeyrek asırdır hem annelik hem babalık yapan fedakar anneme, eğitimim konusunda bana örnek olan sevgili eşime, enerjimin kaynağı, örnek olmaya çalıştığım iyi ki anneleri olduğum akıllı ve anlayışlı çocuklarıma, iyki öğretmen olmuşum dedirten sevgili öğrencilerime,

Proje çalışmamın her aşamasında şekillendirmeme yardımcı olan hocam ve danışmanım Sayın Serhat SÜRAL'a,

Şahsım ve diğer arkadaşarımla, sahip oldukları bilgi birikimlerini cömertçe paylaşan, bizlere her konuda yardımcı olup yol gösteren, eğitim ve eğitim yönetimi alanında daha geniş bir bakış açısı kazanmamızı sağlayan tüm ders hocalarıma,

Yüksek lisans eğitimi boyunca uzaktan veya yüzyüze, pandemi sebebiyle az ama güzel zamanlar geçirdiğim, ders aralarında hep hayalini kurup bir türlü kahve içemediğimiz, eğitimlerini tamamlamak için büyük fedakârlıklarla online eğitimlere katılan ve sadece bir dönem geç saatlerde fakülteye gelen sınıf arkadaşarıma,

Eğitimim boyunca beni destekleyen, güç veren ve yüreklendiren, çalışmalarım sırasında zaman zaman başını ağrıttığım öğretmen arkadaşarıma,

Görüşme anketini içtenlikle doldurarak projeme katkılarını esirgemeyen Pamukkale ve Merkezefendi ilçe eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere en derin saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Elvan KARADEVECİ

Denizli, 2022

ÖZET

Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

KARADEVECİ, Elvan

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Doç. Dr. Serhat SÜRAL

Haziran 2022, 77 sayfa

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Denizli ili merkez ilçeleri farklı okul türlerinde görev yapan okul müdürlerinin “Öğretmen Performans Değerlendirme” kapsamında yaptıkları performans değerlendirme yeterliliklerini öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde tespit etmek, sürece yönelik önerilerde bulunmaktır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise 30 okul müdürü ve farklı branşlarda görev yapan 170 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır. Nicel verilerin istatistiksel analizinde, Mann Whitney- U testi ve Kruskall Wallis testleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Bozan ve Ekinci tarafından geliştirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Öğretmen Ölçeği” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Okul Müdürü Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen ve okul müdürleri için 43 aynı maddeden oluşan kendi bakış açılarıyla cevapladıkları ölçme aracı kullanılmış ve maddeler amaç boyutunda, güvenilirlik, yeterlilik, ölçek yeterliliği, uygulama ve değerlendirme alanlarında beş alt ana başlık altında ele alınarak incelenmiş, araştırma sonuçları değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre; amaç boyutuna dair bulgular performans değerlendirmeyi (denetim) öğretmene rehberlik amacıyla, öğretmeni cezalandırmak veya ödüllendirmek amacıyla yapar başlığı altında değerlendirilmiş, “Öğretimi geliştirmek amacıyla yapar” maddesi “katılıyorum” düzeyinde en yüksek ortalama değerde görüş bildirilmiştir. Yeterlilik boyutunda

öğretmenlerin en düşük ortalama değerde görüş bildirdikleri madde “Farklı alanlardaki öğretmenlerin (branşların) performans değerlendirmesini yapabilecek yeterlilikte” “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Güvenirlilik boyutuna bakıldığında okul müdürlerinin “Sendikal baskı hissetmem” maddesine “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmeleri dikkat çekmektedir. Çünkü öğretmenler aynı maddeye “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine bakılarak yapılan araştırma sonucunda cinsiyet grupları ile müdür yeterliliklerinin “amaç, yeterlilik, ölçek yeterliliği ve uygulama değerlendirme” boyutunda anlamlı bir fark görölmüş, ancak diğer araştırma sonucu “güvenirlilik” boyutunda anlamlı bir fark görölmemiştir.

Hizmet yılı değişkenine göre yapılan araştırma sonucunda tüm boyutlar incelendiğinde anlamlı bir fark görölmemiştir.

Öğretmen görüşleri tüm alt boyutlar incelendiğinde okul türüne göre anlamlı bir fark görölmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yeterlilik, performans değerlendirme, denetim, okul müdürü

İÇİNDEKİLER

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU . Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Dünyada Denetimin Tarihçesi.....	6
2.2. Dünyada Eğitim Denetiminin Tarihçesi.....	6
2.3. Türkiye Eğitim Sisteminde Denetim ve Performans	9
2.3.1 Cumhuriyet Öncesi Teftiş.....	10
2.3.2 Cumhuriyet Sonrası Teftiş.....	12
2.4. İlgili Çalışmalar.....	15
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	19
3.1. Araştırmanın Modeli	19
3.2. Evren ve Çalışma Gurubu	19
3.3. Veri Toplama Aracı.....	21
3.4. Verilerin Analizi.....	21
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	24
4.1. Alt Probleme İlişkin Alt Boyutlara Dair Bulgular	24
4.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	56
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	56
5.2. Öneriler	57

KAYNAKÇA.....	58
EKLER.....	60
ÖZGEÇMİŞ.....	68

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Ortak bir amaç doğrultusunda birden fazla kişinin bilinçli ve eşgüdümlemiş olarak biraraya geldiği bir sistem olan okulların hedefledikleri amaçlara hangi düzeyde ulaştığını belirlemek, varsa amaçlarını gerçekleştirmedeki eksiklerini tespit etmek, gerekiyorsa örgüt kültürünü geliştirmek adına yeni amaçlar belirlemek için eğitimde denetim ve performans değerlendirme en önemli unsurlardan biridir. Çünkü, ülkeler geleceklerini garanti almaya çalışırken bunu iyi yapılmış ve iyi işleyen bir eğitim sistemi kurarak gerçekleştirebilirler. Bu sistemin yapılandırılması bir süreç, doğru işletilmesi ayrı bir süreçtir. Sistemin yakın veya uzak belirlediği hedeflere ne derece ulaşabildiğini belirlemede etkili olan ise eğitim denetimidir. Söz konusu, ülkenin geleceği olunca denetim ve değerlendirme çok fazla önem kazanmaktadır.

Günümüz bilgi ve teknoloji çağıdır. Bilgi ve teknolojiye öncülük eden, bu çağa ayak uyduran gelişmiş ülkeler incelendiğinde eğitim ve denetim sistemlerinin çalışanlara kişisel rehberlik etme, mesleki gelişim konusunda destekleme, yaptıkları işin anlamlı olduğu konusunda güdülenmelerini sağlama, çalışma koşullarını iyileştirme konularına odaklanırken, gelişmekte olan ülkelerin ne yazık ki eksikleri saptamaktan ve ancak eksiklere yönelik önlem almaktan öteye geçmediği görülmektedir.

Çağdaş eğitim denetiminin amacı, süreci tüm öğelerini kapsayacak şekilde değerlendirmek ve etkili kılmak amacıyla tüm önlemleri almak olduğu için eğitim süreçlerinin niteliğini belirleyen kişinin de öğretmen olması kaçınılmazdır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin bilgiye ulaşmasını etkileyen en önemli faktörün öğretmen olduğunu belirtmektedir (Darling-Hammond,2000;Goe,2007). Bu sebeple eğitimde değerlendirmenin odak noktası öğretmenlerin mesleki performansını değerlendirmedir.

Uyargil (1994) Performansı;” insanların yaşamlarındaki ve çalışma hayatlarındaki çaba ve her insanın sorumluluklarını, misyon ve vizyonlarını geliştiren bir faaliyetler bütünüdür” şeklinde; Başaran (1985) performansı; “bir işgörenin görevini gerçekleştirmek amacıyla sahip olduğu davranış biçimleri” olarak ifade eder. Bir başka tanımda amaçların tüm çalışanlar tarafından Alt Sınır düzeyde yerine getirilmesi ve bu durumdan her bireyin mutlu olduğu devimsel bir çalışma ortamının korunması performans değerlendirme esaslarındandır (Uğurlu, 2007) Performans başka bir ifadeyle; belirli bir zaman diliminde maliyetler açısından ve “etkinlik”, “verim”, “çıktı” kavramlarıyla, ayrıca bireyin yeteneği ve güdülenmesi arasındaki etkileşimi şeklinde de tanımlanmaktadır (Helvacı,2002). Ayrıca

literatüre “performans; iş görenin görev tanımında önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde iş görenin görevini yerine getirmesi, örgütsel amacın gerçekleştirilmesi için ortaya konan düşünce, mal ya da hizmet” şeklinde geçen bir tanım da bulunmaktadır (Pugh, 1991; akt. Helvacı, 2002, s. 156). Aydın (2016) da, performans kelimesinin tam olarak tanımlanmaması konusuna dikkat çeker. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere performansın herkes tarafından kabul gören tam bir karşılığı bulunmamaktadır. Performans çok boyutlu zorlu bir süreç olduğu için de değerlendirmesi bir çok amaca hizmet etmektedir. Bu amaçlar yöneticiler açısından bakıldığında kıdem atlama, ücret artışı ve yönetim kararlarına katılımın yanında çalışanların önceden belirlenen standartlara ne ölçüde yaklaştıklarını bilmek ve onlara bu konuda dönüt vermektir (Farrell ve Morris, 2004; Moreland, 2009. Milli Eğitim Bakanlığı ‘nca (2006) performans yönetim sisteminin temel amacı; bireysel performansın belirlenerek, ölçülmesi, bilgilendirilmesi yoluyla örgütsel etkililikle birlikte ve bireysel performansın geliştirilmesi ve eksikliklerin giderilmesinde tüm olanakları hazırlamak olarak belirtilmiştir. Öğretmenin bireysel performansının, diğer örgütlere kıyasla daha karmaşık ve çatışık amaçları olan okul kültürünün amaçlarına ulaşmasında ne derece katkı sağladığını belirlemek de zordur. Öğretim ve eğitim, bu iki uzun süreli sürecin ürünü insan davranışındaki değişiklikleri gözlemlemek ve değerlendirmek beceri ve sabır gerektirmektedir. Öğretimin yani örgün eğitimin üretim hataları diğer örgütlere göre daha uzun vadede fark edilir. Fark edilinceye kadar da topluma öylece katılmış olur. Üretim nitelik boyutuyla ele alındığında eğitim sisteminin en stratejik ögesi olan öğretmenin değerlendirilmesi de değerlendirme yapacak yöneticinin sorumluluğunu daha önemli hale getirir. Performans değerlendirme ile aynı anlamda kullanılan denetim Türk Dil Kurumu’nun Güncel Türkçe Sözlüğünde “denetleme” ifadesi ile “denetlemek” “bir işin kurallarına uygun ve doğru şekilde yapılıp yapılmadığını incelenmesi, kontrol edilmesi, teftiş edilmesi” olarak tanımlanmıştır (TDK, Tarihsiz). Denetim kamu sektöründe ve ya ticari ve sosyal bir amaç uğruna biraraya gelmiş, tek bir kişi olarak değerlendirilen kurumlarda yapılan işlerin yönetmelikte ne derece yapılıp yapılmadığının yetkililer tarafından denetlenmesi, gözetilmesi ve değerlendirilme sürecidir (Türkyılmaz, 1966 akt. Taymaz, 2002, s.4). Bir kamu kuruluşu olan okullarda denetim görevi 2016 yılında yürürlüğe giren yönetmelikle okul yöneticisine geçmiştir. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde de aynı durum söz konusudur. Bu da okul yöneticilerinin performans değerlendirme görevlerinin arttığını, tüm yönetim sürecinin ayrılmaz bir ögesi olan değerlendirmenin örgütün etkililik derecesini saptayabileceğinden hem kullanılacak

ölçütlerin geliştirilmesinin hem de yöneticinin denetim konusunda yeterliliğinin önemini artırır.

Bu çalışmanın amacı Türk Eğitim Denetim Sisteminin ne durumda olduğu ve son zamanlarda bu sistemin yapısı üzerinde değişiklikler yapılmaya başlaması sonucunda özellikle okul içi denetimin okul müdürlerinin yetki sınırları içinde olması, okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme sürecinde yaptıkları değerlendirmelere ilişkin yeterliliklerini hem kendileri hem de öğretmen görüşleri doğrultusunda belirleyip bu süreçle ilgili önerilerde bulunmaktır.

1.1. Problem Cümlesi

“Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterlilikleri hakkında müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir? “olarak belirlenen problem cümlesine ait alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

1.1.1. Alt Problemler

Denetimle ilgili araştırmaya konu olan probleme cevap verebilmek için belirlenen alt problemler aşağıdaki gibidir.

Öğretmen Performans Değerlendirme kapsamında okul müdürleri yeterlilikleri konusunda;

- 1- Okul müdürleri ve öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2- Öğretmen görüşleri cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 3- Öğretmen görüşleri branşa göre farklılık gösterir mi?
- 4- Öğretmen görüşleri okul türüne göre farklılık gösterir mi?
- 5- Okul müdürleri denetimi hangi amaçla yapar?
- 6- Okul müdürlerinin denetimi güvenilir midir?
- 7- Okul müdürleri denetim konusunda yeterli midir?
- 8- Kullanılan ölçek, ölçek boyutunda yeterli midir?
- 9- Kullanılan ölçek uygulama-değerlendirme boyutunda yeterli midir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmada devlet ilkökul, ortaokul, lise ve dengi ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin “Öğretmen Performans Değerlendirme” kapsamında yaptıkları değerlendirmeye dair yeterliliklerini hem okul müdürleri ve hem de öğretmenlerin görüşleri

ışığında tespit etmek, varsa sürece yönelik önerilerde bulunmak amacıyla; aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. “Amaç, güvenilirlik, yeterlilik, ölçek boyutu yeterliliği ayrı ayrı ele alındığında “Öğretmen Performans Değerlendirme” kapsamında okul müdürleri yeterliliklerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmen görüşleri nelerdir?
2. “Öğretmen Performans Değerlendirme” kapsamında okul müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında,
 - Cinsiyete
 - Görevdeki Hizmet Yılına
 - Branşa
 - Okul Türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. “Öğretmen Performans Değerlendirme” kapsamında okul müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu araştırma, Denizli Pamukkale ve Merkezefendi ilçe sınırları devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını değerlendirme sürecinde amaçları, yeterlilikleri, güvenilirlikleri boyutunda incelemek, bu bağlamda karşılaşılan sorunların çözümlenmesinde önerilerde bulunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Her eğitim kurumunun Türk Milli Eğitim Sistemi şeklinde merkeziyetçi bir yapıyla oluşturulmuş amaç ve hedeflerini gerçekleştirme doğrultusunda belirlediği bir misyonu ve geleceğe yönelik bir vizyonu vardır. Eğitim kurumları bunları hayata geçirebilmek için tüm kaynakları en etkin bir şekilde kullanmaya çalışırken yapmış olduğu uygulamalarla her türden sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar çok yönlü de olsa, hem güvenilirlik ve hem de yeterlilik boyutlarında bir kısmını yönetim ve denetim uygulamaları oluşturmaktadır.

Son zamanlarda yapılan değişikliklerle denetimin okul yöneticilerine geçmesiyle eğitim yönetiminin ve denetiminin farklı ve kendine özgü bir alan olduğunu, örgütün işleyişi açısından sağlıklı bir yönetimin, yol gösterici bir denetimin oldukça önemli bir etken olduğunu göstermiştir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada aşğıdaki sayıtlar kabul edilmiştir.

30 okul müdürü ve 170 öğretmenden oluşan çalışma grubu evreni temsil etmektedir.

- Kaynaklar amaca ulaşmada yeterli görülmüştür.
- Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar tarafsız ve doğru kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma;

- Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul, lise ve dengi ortaöğretim okullarında çalışan 30 okul müdürü ve 170 değişik branşlardaki öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar dönemiyle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuya ilişkin alan yazın taramasında ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Dünyada Denetimin Tarihçesi

Tarihsel araştırmalar incelendiğinde denetimin kökenlerinin, beş bin yıl öncesine dayandığı saptanmıştır (Shankansky, 1991: 5). Ninova kentinde yapılan arkeolojik kazılardan elde edilen bilgiler, eski Mezopotamya topraklarındaki kralların, kâtiplerine bazı yetkiler verdikleri, bu yetkilerin de kraliyete ait tahıl ambarlarının sayımını yapmak aynı zamanda da görevlileri kontrol etmek olduğu görülmüştür (Haq Khan, Teksir edilmiş seminer notları). Bu bulgular ışığında, devlet yönetimindeki faaliyetlerin denetimin kökenini oluşturduğu anlaşılmıştır (Khan, 1995:2). Eski Yunan'da ise şehir devletleri oluşturulmuş, organize denetim sistemi kurulmuş, kamu görevlileri yurttaşa hesap vermekle yükümlü kılınmış, denetimde uygulamalar aynen devam etmiştir. Roma ve Mısır uygarlıklarında da çapraz hesap kontrolü uygulamalarına dair kanıtlar bulunmuş ve mali denetim sistemi geliştirilmiştir. M.Ö. bin yıl öncesinde Çin'de denetime ilişkin uygulamaların yapıldığı anlaşılmaktadır (China Audit Society, 1999: 254-259). Uygarlığın geliştiği VII. ve XII. Yüzyıllar arasındaki dönemde kamusal denetim, İslam halifeleri yönetiminde, tüm kurumlarda muhasebe ve denetim birimlerinin oluşturulmasına ait yazılı kaynak bulundurulmasıyla gelişmiştir (Khan, 1995:3). Hesap verilebilirlik İngiltere 'de XVII. Yüzyıla dayanmaktadır. 1690 yılında İngiltere'de Kamu Hesapları Komitesi oluşturularak, İngiliz Sayıştay'ı kurulmasıyla, parlamento üstünlüğü ilkesiyle birlikte yürütme organının yasama organı tarafından kontrol edilmesi esası benimsenmiştir (Dewar, 1985: 10-12).

2.2. Dünyada Eğitim Denetiminin Tarihçesi

Ortaçağ döneminde genel yönetim, idare, kontrol ve gözetim şeklinde tanımlanan denetim (Grumet,1979) zaman zaman okulları ziyaret eden bir denetçi komitesi tarafından yapılır, bunlar okulları ne sıklıkla isterlerse öyle denetlerlerdi (Sullivan ve Glanz, 2000,6).

Öğretimde kullanılan yöntemleri inceler ve öğretmenlerin yaptıkları uygulamaların yeterliliğini kontrol ederlerdi. Onlar okullara gelmeden evvel okul müdürlerine haber verilirdi. Onlara okulun iyi yönetimi ve öğretimin ilerletilmesi için daha farklı yöntemler konusunda danışılırdı (1709). Denetçiler genellikle bakanlar, belediye meclis üyeleri, okul

müdürleri ya da seçkin kişiler olurdu. Amaç eğitim standartlarını geliştirmek değil süregelen standartların devam ettirme çabalarından öteye geçilmedi. (Sullivan ve Glanz, 2000,6).

1850 yıllarından sonraki elli yıl içerisinde endüstri devrimiyle birlikte Amerika'da ilk profesyonel denetçi Horace Mann dönemi başladı. Okul personeli ve bölge eğitim yöneticileri, okulları daha örgütlü ve daha büyük kentlerde biçimlendirmeye başladılar. Yerel ve ulusal düzeyde endüstriyel çağın gereklerini karşılayacak etkililik çabaları arttı. Kontrol anlamında denetim gerçekleştirildi. Öğretmen sınıfta sorumluluklarını yerine getiren kişi, öğretmenlerin sınıfa uyumunu, ders işleyişindeki verimini izleyen kişi olarak da uzman denetçi görevlendirildi.

Yirminci yüzyılda ise artan okullaşma ve çoğalan okul sayısına paralel ihtiyaç ölçüsünde yönetsel uzmanlığın olmadığı yeni yetkilerle donatılan denetçiler belirlendi. Okul müdürüne sınıfları denetleme sorumluluğu verildi. İki grup uzmandan özel deneticiler müdürün seçtiği, genellikle kadın ve deneyimsiz öğretmenlere yardım eden usta öğretmenlerden, büyük okullarda temel alanların her birinde bir özel denetçi olarak; genel deneticiler ise erkeklerden, matematik-fen gibi temel konularda değil okulun işletilmesi ve yönetilmesinde müdüre yardım eden kişilerden seçildi. Sonraları müdür yardımcısı ve ya müdür olarak adlandırıldı. Kadınlar okullarda erkeklerin yaptığı işi yapamaz, erkekler yönetsel kararları daha iyi verebilirler algısı seçimleri şekillendirdi (Sullivan ve Glanz, 2000,9).

İlk hali kontrol olan denetimde otorite figürü vardır ve bu kişi öğretmenlerin öğretim sürecinde önceden belirlenen kurallar çerçevesinde davranıp davranmadığına bakar. İlk zamanlar yönetim kurulu ve okul kurulu üyelerinin yapmış olduğu bu görevi daha sonraları diğer yöneticiler ya da okul müdürleri yapmıştır (Kimbrough ve Burkett, 1990,171-172).

Yirminci yüzyıla girildiğinde Taylor'un bir görevin en iyi yapılma yönteminin tanımlanması ve ödemenin performansla ilişkilendirilmesi düşüncesi eğitim denetimini önemli ölçüde etkilemiştir (Pajak;1993) 20.yüzyılın sonları ve 21.yüzyılın başlarında Taylor ve Weber gibi yazarlarla birlikte denetim kontrolcülükten çıkmış yerine bürokratik ve bilimsel yaklaşımlar almaya başlamıştır. Biri bilimsel yönetimde diğeri ise etkililik ve verimlilikte odaklanmış, böylece bürokratik yönetimin en üst ve en alt hiyerarşisini, tüm insan örgütlerini kapsayan bir örgütsel yapının oluşumunu sağlamıştır. İşleyiş zamanla değişikliğe uğrasa bile bu yaklaşım halen okul sistemindeki hakimiyetini sürdürmeye devam etmektedir.

Bürokratik denetimde öğretmenleri, öğretimde önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere sisteme alan, sisteme uygun davranıp davranmadıklarını yakından

gözlemleyen yönetici/denetici ile çalışanlar arasında kesin çizgilerle ayrılmış sınırların bulunduğu bir anlayış hüküm sürmüştür..

Bobbitt'e (1913) göre eğitim yönetici ve deneticilerin temel görevi, eğitim uygulamalarındaki en iyi yolu bulup bunu öğretmenlere öğretmektir. Örgütsel hedeflere ulaşılabilmesi için yönetim, yönlendirme ve denetim önemlidir. Denetim okul işlerinde eşgüdümün sağlanması için çok önemlidir (Sullivan ve Glanz, 2000,13). Denetimle ilgilenen kişiler çalışanlarla işbirliği yapmalı, en uygun çalışma yöntemini bulmalı ve gerekirse bu yöntemleri kullanma konusunda işgöreni zorlamalıdır. Verimlilik alt birimlerinin kurulmasına, işletilmesine yönelik görüşlere dayalı olarak eğitimde verimliliğe odaklanılmış, çalışanların değerlendirilmesine ilişkin standart gözlem formları geliştirilmiştir. Öğretmenler için kişisel özellikler, sosyal ve mesleki özellikler, okul yöneticileri için ise sıradan işlere odaklanması, disiplin sağlanması, sınıf düzeni konularında gözlemler yapılmış; bu gözlemler sonucunda ise öğrencinin genel gelişim düzeyi değerlendirilmiş, eğitim uygulamalarının ne düzeyde verimli olduğu saptanmaya çalışılmıştır (Daresh,2001,9).

En büyük eleştiriyi 1924 yılında "Öğretim, bir tuğla dizimi gibi ayrı şekilde yönlendirilemez. Eğitimde denetçinin görevi yalnızca tüm planlamaları yapıp gerekli standartları belirlemek ve bunları meslektaşlarına bildirmek değildir. Denetçi konferans verir gibi çok fazla talimat vermemelidir. Onun prototipi kaptan, yüzbaşı ya da sanayide muhafız memuru olmak değil bir uzman danışman ya da komite başkanı olmaktır" diyerek James Hosisic yapmıştır. (Sullivan ve Glanz, 2000,13).

1920'li yıllarda demokratik denetim; eğitimcilerin tüm bireysel unsurları olan öğretmenleri, program uzmanlarını ve denetçileri öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmaları gerektiğini vurgular.

Demokratik ve bilimsel denetim, 1950'li yıllara kadar devam eder ancak denetimdeki demokratik yöntemler 1960'lı yıllarda liderlik olarak denetim şeklinde tanımlanıp ve yaygınlaşır. Kontrol odaklı bürokratik denetim geçerliliğini kaybeder. Denetim, bir liderlik işlevi bakımından ele alınmaya başlanır ve temel odak noktası denetimin aşağıdaki ;

Karşılıklı hedefler belirleme

İşbirlikçi ve demokratik denetim yöntemlerini yaygınlaştırma

Örgün eğitimi geliştirme

Eğitim sorunlarının araştırılmasını teşvik etme

Mesleki liderliği teşvik etme

alanlarında liderlik yapılması planlanır.

1970'li yıllar denetim alanında rol belirsizliği dikkati çekmektedir. Denetçiler ne bir üst ne bir ast, ne bir yönetici ne de bir öğretim uzmanıydılar. Ancak bunların arasında bir yerlerdediler. Roller değişiyor, personel örgütü sarmallaşiyor, ünvanlar ve görevler değişiyor ancak ünvanı okul müdürü, denetçi, program koordinatörü olsun veya olmasın denetimsel liderlik pozisyonunda olan kişi bunların tam ortasında yer alıyor.

Emir verici değil etkileşimli, otokratik değil demokratik, denetim merkezli değil öğretmen merkezli, denetçi ve öğretmenin sınıfta yüz yüze etkileşimi ve öğretmenin sınıf içi gerçek davranışına odaklanması, öğretmenin sağlıklı ya da yetersiz davranışını iyileştirme süreci değil nitelikli uygulama ile ilgili bir hizmet sunması temeline dayanan klinikçi denetim benimsenmeye başlar. Böylelikle, öğretimsel sorunların saptanması ve çözülmesinde öğretmenlere objektif geri bildirim sağlaması, öğretim stratejileri konusunda öğretmene yardım etmesi, öğretmenin kariyerine ilişkin kararlara dayanak oluşturması ve sürekli mesleki gelişime ilişkin öğretmenlerde olumlu bir tutum oluşturması amaçlanır.

2.3. Türkiye Eğitim Sisteminde Denetim ve Performans

Değerlendirme Uygulamaları

Örgüt içindeki dengeyi korumak, varsa eksikleri tamamlamak, hataları düzeltmek, hataların tekrarlanmasına engel olmak, hedeflere ulaşmak, örgütün güç kaybetmesini önlemek, insan kaynaklarını en iyi şekilde yönetmek, kontrol etmekten çok geliştirmek denetimin amacıdır. Bir örgüt olan okullarda ise, öğretmenleri öğretimle ilgili diyalogun içerisine çekerek öğretimi ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla denetim, uygulanması gereken bir süreçtir. Denetim ve geçmişten günümüze denetim kelimesinin yerine kullanılan teftiş veya performans değerlendirmenin de eğitim sisteminin amaçlarına uygun yöntemleri bulmak ve diğer alanlardan daha uzun süre emek gerektiren ürünün yani insanın nitelik ve nicelik bakımından geliştirilmesini sağlamak için en önemli geri bildirim araçlarından biri olduğu söylenebilir.

Bu sebepledir ki Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin niteliklerini arttırmak amacıyla uzun yıllardan beri farklı uygulamalar yapmıştır.

Türkiye Eğitim Denetimi Sistemi;

Cumhuriyet Öncesi Teftiş

Cumhuriyet Sonrası Teftiş

Başlıkları altında incelenebilir.

2.3.1 Cumhuriyet Öncesi Teftiş

Milli eğitimde teftiş hizmeti ilk kez, orta dereceli okul olarak kabul edilen Rüştiye Mekteplerinde öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirebilecek seviyede olup olmadıklarını anlamak için, öğretmen niteliğini ortaya çıkarmak için ihtiyaç duyulmuştur. (Su, 1983: 177).

Rüştiye Mekteplerinin açılmasıyla 1838 yılında çıkarılan bir belgede teftiş “Okullarda öğretmenlerin mesleki yeteneklerinin neler olduğunu, bu yeteneklerin hangi düzeyde olduğunu anlamak ve öğretimi geliştirerek öğrencilerin en iyi şekilde yetişmelerini sağlamak amacıyla görevlendirilen memurlar tarafından yapılan incelemeler ...” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006-b: 9).

1826 yılında kurulan Evkaf Nezareti adı verilen vakıf bakanlığı yönetiminde bulunan okulları ayrı bir idare altında toplamak üzere 1846 yılında eğitim örgütünün çekirdeğini oluşturan Okul Bakanlığı ((Mekâtib-i Umumiye Nezareti) kurulmuştur. Sonrasında Bakanlığa bağlı olarak İlkokul ve Ortaokul Yardımcılığı (Mekâtib-i Sibyaniye ve Mekâtib-i Rüştiye Muinliği) adlarında iki alt birim oluşturulmuş ve teftiş görevini gerçekleştirmek için yardımcılar (muin) atanmıştır (Taymaz, 2005: 18).

Okul Bakanlığı kurulmasından yaklaşık dört-beş yıl sonra eğitim hizmetlerinde artık İstanbul sınırlarının dışına çıkarılması gerekli görülmüş, 1853 yılında büyük şehirlerde ve kasabalarda Rüştiye Mektepleri açılmıştır. Mekteplerin kuruluş teşkilatlandırılması amacıyla hem yardımcı âlim (muin-i ulema) görevlendirilmiş, hem de ödeneğin maliye tarafından karşılanması kararı alınmıştır. Zaman zaman da yardımcı alimlere verilen bu yetki valilere, bakanlara (nazır), eğitim (maarif) meclis üyelerine, kadınlara ve belediye başkanlarına verilmiştir (Öztürk, 1996: 20).

Sonraki yıllarda ilan edilen Islahat Fermanı’nda denetimle ilgili bazı yenilikler yapılmış, okul yapma izni her topluluğa verilmiş, ders verme şekli, öğretmen ve okul çalışanı seçme işlemi vb. gibi bir çok yetki padişaha verilmiş, teftiş görevinin karma bir Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirileceği belirtilmiştir (Koçer, 1991: 62). Böylece farklı görüşlerdeki tüm topluluklar aynı kurum altında toplanmış, merkezîyetçi bir eğitim denetim sisteminin temeli atılmıştır.

1862 yılında ilk defa müfettiş kavramı Rüştiye Mektebi (orta dereceli okul) ‘nda ve Sıbyan Okulları (ilkokul) ‘nda kullanılmış ve denetleme görevi bu kişilere verilmiştir (Taymaz, 2005:18). Sonraki yıllarda teftiş, müfettiş, denetim daha çok kullanılmaya başlanmış, muhakkik, Mekâtib-i Umumiye Müfettişi, Rumeli Vilayet-ı Şahanesi Maarif Müfettişliği, Mekâtib-i Gayri Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği, Mekâtib-i İptidaiye

Müfettişliği gibi o zamanlarda kullanılan isimleriyle bir çok müfettişlik bölümü kurulmuş Eğitim Bakanlığı'na bağlı İl Eğitim Meclislerinin kurulması kararlaştırılmıştır. Fakat hazırlanan eğitim tüzüğüne göre en fazla yetki araştırmacılara verilmiştir (Taymaz, 2005: 18).

Okul müdürlerinin teftiş defterleri bulundurulması, önemli tespit, öneri, gözlem, eğitimle ilgili alınan kararların buraya yazılması, müfettişlerin öğretmenlere rehberlik yapması gibi konular 1875 yılında hazırlanan bir tüzükle belirlenmiştir (EURYDICE, 2007-a: 201).

Tarihte teftiş ile ilgili bilinen en eski belgelerden biri 1876 yılında yayınlanan bir yönergedir. Kimler görevli, öğrencilerin devamsızlığı, öğrenci davranışları, öğrenmeleri, belirlenen kaynak dışı kitapların okutulmaması, öğretmenlerin yetenekleri, öğrencilerin edep davranışları, öğretmen nasihatları konularında teftiş edileceği belirtilmiştir (Akyüz, 2007: 210).

Bugünkü teftiş yönetmeliği ile benzerlikler gösteren Kaza Mektepleri Müfettişlerinin görevleri ile ilgili açıklama 1879 yılında Rumeli Şarki Vilayetinin Tedrisi Hakkında Kanun hükmü olarak kabul edilmiştir.

İki yıl sonra Maarif Müdürlüğü kurulmuş, müfettişler atanmış, bunlar tarafından eğitim kurumları denetlenmiş, eğitimde yönetim ve denetim bir arada altı yıl boyunca yürütülmüştür (Binbaşıoğlu, 2005: 212).

1909 yılı Devlet Yıllığına göre; 1887 yılında ihtiyaca göre müfettiş sayıları artırılmıştır (Öztürk, 1996: 22–23):

Müfettişlik genel çerçevede öğretim daireleri içinde tanımlanırken ortaöğretim ve ilköğretim müfettişleri şeklinde iki kuruma ayrılmış, müfettiş sayısı üçten sekize yükseltilmiş, ikinci meşrutiyetle birlikte teftiş hizmetlerinde yenilik hareketleri başlamıştır (Oktay, 1999: 41). 1910 yılına kadar teftiş uzman kişilerce yürütülmüyorken müfettişlerin görev ve yetkileri bu tarihte yürürlüğe giren İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği'nde belirlenmiştir. Bu görevler “teftiş”, “tahkikat (soruşturma)” ve “talimat (yönerge) ve irşad (yol gösterici)” esasları çerçevesinde yapmaları gerektiği belirtilmiştir (Gülşen, 2016; Koçer, 1992:187-188). 1913 yılında çıkan Geçici İlköğretim Yasası ile yöneticilikle birlikte “İlköğretim Müfettişliği”; 1914 yılında çıkan tüzük ile “Bakanlık Müfettişliği” yer almıştır (Binbaşıoğlu, 2005: 123).

1915 yılında ise öğretmenlerin ilköğretim müfettişi olabilmesi için gerekli şartlar Erkek ve Kız Öğretmen Okulları Tüzüğü 2.maddede belirtilmiştir (Binbaşıoğlu, 2005:123).

2.3.2 Cumhuriyet Sonrası Teftiş

Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetinin 1920 yılında kurulmasıyla eğitim Milli Eğitim Bakanlığı'na, teftiş hizmetleri de merkez kadrodaki üç müfettişe verilmiştir (Oktay, 1999:43).

Cumhuriyetin ilanından sonra da daha önceki yönetmeliklerden pek bir farkı olmayan Teftiş Kurulu oluşturulmuş, bir teftiş heyeti müdürü ve 10 müfettişten oluşan bu kuruldaki görevler İlköğretim Müfettişler Yönetmeliği ile tanımlanmıştır (Taymaz, 2005: 19). Okullaşma oranının artmasına paralel ^Mart 1924 tarihinde tekke ve tarikatlar kapatılmış, medrese ve okullar Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, bir yıl sonra Eğitim Müfettişleri Kongresi toplanmış “Eğitim Müfettişlerinin Yetki ve Görevlerine İlişkin Yönetmelik” hazırlanmış ve bazı kararlar alınmıştır (Binbaşoğlu, 2005: 215).

- Ortaöğretim kurumları doğrudan bakanlıkla iletişim kuracaktır.
- Bu zamana kadar memurların yönettiği yerlere Milli Eğitim müdürü atanacaktır.
- Yeni bir yönetmelik düzenlenecektir.
- Her il milli eğitim müdürü kendi üç yıllık eğitim vizyonunu belirleyecektir.
- Olağanüstü durum dışında müdürlerin yer değiştirmesi yapılmayacak; ya da üç ay öncesinden haberdar edilecektir.
- Avrupa eğitim sistemi yerinde incelenecektir.
- Çocukları sokak kültürünün olumsuzluklarından korumak amacıyla oyun parkları müdürülüklerin görevleri arasına alınacaktır.

Böylelikle müdürler daha donanımlı hale getirilerek yönetim ve denetimin önemi vurgulanmıştır. 1927 yılına kadar denetim yapan müfettişlerin seçilmesiyle ilgili bilgilere yönetmeliklerde rastlanmamış, bu tarihli İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği'nde seçme sorunu ele alınmıştır. Bunun için; ilk öğretmen okul mezunu olmak, 24 ile 45 yaş arasında olmak ve beş yıl ve daha uzun süre ilkokullarda öğretmenlik yapmış olma gibi şartlar getirilmiştir. Ayrıca eğitim dersi denetmenleri ve müdür yardımcıları, denetçi olabilmişlerdir. Bu yıllarda Gazi Orta Öğretmen Okulu açılmış, Sivas ve Ankara'da İlköğretim Müfettişleri Kursu faaliyete geçmiştir. Bu gelişmeleri takip eden yıllarda denetçinin iyi öğretmen olması, gelişmelere ayak uydurması, korkulan ve eksik bulandan

ziyade sevilen, sayılan, adaletli bir yol gösterici olması vurgulanmış (Başar, 2000: 117); on yıl sonrasında ise müfettişlikte branşlaşma yoluna gidilerek teftiş farklı bir boyut kazanmıştır. Gazi Orta Öğretmen Okulu mezunları ve Eğitim Enstitü sanat ve spor alanları mezunları ilköğretim müfettişi olarak atanmışlardır. Gazi Eğitim Enstitüsü veya yabancı aynı seviye okullarından mezun olma şartı 1938 yılında yürürlüğe giren 3407 sayılı kanunla getirilmiştir (Uyanık, 2007:21–22).

1945 yılında yapılan değişiklikler 1954 yılına kadar yürürlükte kalmış, yüksek köy enstitü mezunları denetmen ataması, müfettişlik sınavı getirilmiş ve uygulamalar pek de uzun sürmemiştir. 1955 yüksek Köy Enstitüsü ilköğretim müfettişi atama uygulamaları, 1962 İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği, 1963 yılı yönetmelik değişikliği, 1967 yılı bugünkü teftiş kurulu yönetmeliği, 1973 yılı müfettişlerin bir kısmının soruşturma işlerine ayrılma uygulamaları, 1979 yılı bazı madde değişiklikliği uygulamaları Türk eğitim Sistemi'nin denetim konusunu oldukça fazla ciddiye aldığını ve üzerinde çok sayıda çalışma yaptığını göstermektedir.

Yapılan çalışmalardan anlaşılacağı gibi türk eğitim sistemi ülkenin yönetim şeklienden kaynaklı merkeziyetçi eğitim anlayışına sahiptir. Eğitim sistemi merkeziyetçi olunca da denetim sistemi de merkeziyetçi anlayışla planlanmakta ve uygulanmaktadır. Tarihsel süreçte denetimin yönetim olgusuyla paralel bir gelişim gösterdiği; denetimin teknik yönüne ağırlık veren klasik yönetim yaklaşımları, denetimin rehberlik yönüne ağırlık veren insan ilişkileri yaklaşımı, denetimin çok yönlü işleyişine ağırlık veren modern yaklaşımlar bu paralelliği ispatlar niteliktedir (Başar, 1998: 3; Sergioveni ve Starratt, 1979: 3-4).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında 22 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'ndaki değişikliklerle 1983 yılı sonrası Türkiye'de Eğitim Sisteminde denetim hizmetleri ikili biçimde örgütlenmiştir. Bu iki örgüt ise bakanlık ve ilköğretim müfettişliğidir. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nda ve bakana bağlı bakanlık müfettişleri, taşra teşkilatındaki il millî eğitim müdürlüğünde ise ilköğretim müfettişleri görev yapmışlardır. En üst yetkiye sahip olan eğitim denetim kurulu Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'dur.

Resmi gazetede 14 Eylül 2011 tarihli 652 sayılı yayımlanan ve yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” değişikliklerine kadar, ilköğretim öğretmenlerinin denetimleri “eğitim müfettişleri”, ortaöğretim öğretmenlerinin denetimi ise “merkez bakanlık müfettişleri” tarafından yapılmıştır. Bu kararname ile bakanlık müfettişleri “Milli Eğitim Denetçisi”, eğitim

müfettişleri ise “İl Eğitim Denetmeni” olarak değiştirilmiştir. Ayrıca görev alanları da ayrı ayrı belirlenmiş, her türdeki örgün ve yaygın eğitim yapan kurumlar ile rehberlik ve denetim il millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan il eğitim denetmenlerine verilerek bu kişilerin görev alanları daha da genişletilmiştir (Çiçek Sağlam, 2013: 264-265).

Bu değişiklikler yapı ve işleyişi iyileştirme amacıyla yapılmasına rağmen sorunlar ve tartışmalar daha da artmıştır. Sorunlar anlaşılmaya çalışılırken 2014 yılının başlarında milli eğitimde denetim sisteminde yeni bir düzenlemeye gidileceği ; bu düzenlemede “MEB Denetçisi” ile “İl Eğitim Denetmeni” birleştirilerek yerine “Eğitim Maarifi” ifadesinin kullanılacağı, “Eğitim Maarifi” olarak adlandırılan müfettişlerin eğitim yöneticisi yetiştirme faaliyetlerinde, araştırma çalışmalarında, geliştirmede, inceleme ,soruşturma gibi alanlarda kurum denetimlerinde görev alacakları belirtilmiş, ders denetimlerini okul müdürlerinin yapacağı , müdür veya öğretmenlerin istekte bulunması durumunda “eğitim maariflerinin de denetim yapabilecekleri” vurgulanmış ve tüm müfettişlerin yönlendirilmesinin Ankara’dan yapılacağı ifade edilmiştir. Eğitim yönetimi ve denetiminde yapılan uygulamaların sonuçlarını bir yıl gibi kısa bir sürede görmek mümkün olmadığı gibi, birkaç yıl veya daha uzun bir süre sonra almak da mümkündür.

Öğretmen performans değerlendirmesinin okul müdürü tarafından yapılmaya başlandığı dönemden önce öğretmenler, teftiş raporu ve sicil notu ile değerlendirilmiştir. Bu süreci öğretmenler hangi kriterlere bakılarak değerlendirildiğini bilmeden geçirmiştir. Teftiş raporlarında ise bir ders saati içinde yapılan gözlem ve değerlendirmenin objektiflik ve güvenilirlik boyutu tartışmalara konu olmuştur (EARGED 2001). Yaşanan sorunlara çözüm bulunamamışken, öğretmenlerin değerlendirilmesinde 17.04.2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 54. Maddesindeki uygulama hükmü: “Bakanlığa bağlı her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirmesi yapılır.” şeklinde yer almaktadır.

Bu hüküm gereğince okul müdürlerinin eskiden beri var olan fakat zaman zaman el değiştiren ders denetimi görevinin önemi daha da artırmıştır. Okul müdürleri için tanımlanan bu denetim rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi çalışmaları, bu alanda yapılan çalışmalardaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olabilir. Bu araştırma müdürlerin ders denetim görevine diğer bir deyişle performans değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Ders denetimlerinde müdür etkinliğinin artması bazı sorulara da cevap aramakta, olumlu ve olumsuz yanırları tartışmalara yol açmaktadır. Olumsuz yanı müdürün öğretmenin mesai arkadaşı olması, ayrıca denetim için özel bir eğitim almamış olması gibi durumlar, olumlu yanı ise müdürlerin öğretmenlere kolaylıkla ulaşılabilmesiyle istediği zaman ders denetimi yapabilmesi gibi durumlardır. Müdürlerin ders denetim görevi “Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır. Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler.” şeklinde 2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 13. Maddesinde belirtilmiştir (mebk12.meb.gov.tr,2019).

2017 yılı haziran ayında “Öğretmen Strateji Belgesi” yayımlanmıştır (MEB, 2017) Bu belge 2017-2023 yılları arasında gerçekleştirilecek eylemleri kapsamaktadır. Nitelikli, iyi yetişmiş, mesleğe uygun bireylerin bu mesleği seçmesini sağlamak, öğretmenlerin hem kişisel ve hem mesleki gelişimini sürekli kılmak, toplumda mesleğe yönelik algıyı iyileştirerek, saygınlığını güçlendirmek amaçları doğrultusunda şekillenmiştir. Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit etmek için belirli sürelerde tekrarlanacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek ilk amaçlardan biridir. Bunun için öğretmen yeterliliklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu çalışmalarını izleme, yönlendirme, değerlendirme için çoklu veri kaynağı olarak “okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve veli”lerden oluşacak değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde bir performans yönetim sistemi kurmak hedeflenmiştir. Ayrıca adaylık süreciyle başlayan kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmenlere her dört yılda bir yapılacak olan sınav uygulamasıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) adı verilen , öğrenme ve öğretme ortamlarının etkililiğini arttırmak, öğretmenin sadece okulda değil her yerde mesleki değer, tutum, bilgi ve becerilerinin gelişimini destekleyen süreçler bütünü olarak tanımlanan bu model eğitim eylemleri içinde yer almaktadır.

2.4. İlgili Çalışmalar

Eğitimi üreten okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmek denetimin amacı olarak vurgulanmıştır (Başaran, 1994, s.74). Okul müdürleri öğretmenleri mesleki gelişim gösterip gösteremediklerini anlamak sebebiyle değerlendirmeye tâbi tutarlar (Conley ve Glasman; 2008, s.67). Değerlendirme, çalışanın daha iyi olmasını sağlamak için başvurulan bir yöntemdir. Yöneticinin, öğretmenlerin performans değerlendirmesindeki

amaçları da;

- Öğrenmenin ve öğretimin kalitesini kontrol etmek ve artırmak,
- Öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamak,
- Öğretmeni güdüleyerek mesleki heyecanını zinde tutmaktır (Erdoğan, 2002, s. 124).

Bu amaçlar doğrultusunda zaman zaman ismi değişse ya da yetki el değiştirse de denetim veya son zamanlarda literatürlerde kullanılan ismiyle performans değerlendirme çalışmaları Cumhuriyetin kurulduğu dönemden beri yürütülmektedir. Yapısında ve işleyişindeki değişikliklerle birlikte son yetki okul müdürlerine verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterlilikleri hakkındaki görüşleri yapılan araştırmalara konu olmuştur.

Ateşoğlu ve Akbaşlı 2020 yılında yapmış olduğu Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetiminde anlayışlı, samimi, nitelikli, yeterli olduklarını bu görüşlerin ışığında cinsiyet ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı bulgularına ulaşmışlardır.

Öner ve Türkoğlu'nun 2020 yılının sonlarına doğru yapmış olduğu Eğitim Denetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi araştırmasında en çok işlenen konunun denetime yönelik eğitimcilerin görüşleri ve algıları başlığında olduğu belirtilmiş, deneysel ve kuram geliştirmeye yönelik özgün çalışmaların azlığı konusuna dikkat çekilmiştir.

Hıdıroğlu'nun 2020 yılı Haziran ayında yayınladığı çalışmada Türkiye'de Eğitim Denetimi Alanında Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi başlığı altında yaptığı araştırmada en çok makalenin 2014 yılında yazıldığı ve en çok denetmenlerle çalışıldığı belirtilmiştir.

Demir ve Tok Lisansüstü Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitim Denetimi isimli 2015 yılında yapmış olduğu çalışmada denetim olmayınca kargaşa ortamının oluşacağı ifade edilmiştir. Yasal değişikliklerden sonra denetim konusunda müdürlerin yeterliliklerini artırmaları için eğitim almalarının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Durnali ve Limon 2018 Mart ayında yayınladığı Çağdaş Türk Eğitim Denetimi Sistemi çalışmasında denetim sisteminin merkezi ve taşra teşkilat yapısı ve işleyişini detaylı şekilde açıklamış yapılan değişikliklerin isim değişikliği dışında sorunlara çözüm getirmediğini vurgulamıştır.

Can ve Gündüz'ün 2018 Kasım ayı Eğitimin Denetimi Uzmanlığı Gerektirir mi? çalışmasında öğretmenler uzmanlık gerektirdiğini, iletişimin ve denetimin daha sağlıklı olacağını, işin layıkıyla yapılacağı görüşünü dile getirmişlerdir.

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri başlıklı 2017 yılı çalışmasında Koçak ve Arslan öğretmenlere göre performans değerlendirmenin amacına ulaşmadığı; değerlendirme süre sınırlılığı, adil olmama gibi konularda rahatsızlık duydukları belirtilmiştir.

Yeşil ve Kış tarafından 2015 yılında yapılan Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi araştırmasında müdürlerin yaptığı ders denetiminin haber verilerek dönemde bir kez yapıldığı ve en çok sunuma önem verildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eksiklerini görmede katkı sağladığı tespit edilmiştir.

2017 yılında Kurban ve Tok tarafından Okul Müdürlerinin Performans Denetim Sistemindeki Rolünün, Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi başlığı adı altında yapmış olduğu çalışmada öğretmenler değerlendirme formundaki maddelerin sınıf yönetimini ölçecek boyutta olmadığını, maddelerin eğitim sistemine uygun olmadığı fakat eski sisteme göre daha sağlıklı sonuçlar verdiği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Ölçekleri kullanılan Bozan ve Ekinci tarafından 2018 yılında Öğretmen performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Nitel Çalışmasında öğretmenlerin performans değerlendirme sürecini olumlu gördüğü, süreci yönetme yeterliliği konusunda farklı görüşlere sahip olduğu, 2019 yılında aynı başlık altında yapılan nicel çalışmada öğretmenlerin müdür yeterliliği algılarında katılıyorum düzeyinde, okul müdürlerinin kesinlikle katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri, okul değişkeni açısından incelenen alt boyutlarda da anlamlı farklar olduğu saptanmıştır.

Araştırmalara konu olmuş denetim algısında, bir örgüt olan okullarda ve diğer kurumlarda çalışanlar açısından önemli olan performans değerlendirme neden gereklidir sorusuna performans değerlendirme literatüründe şu şekilde cevap verilmiştir (Fındıkçı,1999).

- Performans değerlendirmesi, kurum motivasyonu için gereklilik ve kişisel motivasyon için psikolojik bir gereksinimdir.
- Performans değerlendirmesi örgüt kültürünün gelişimine olanak tanırken, çalışanların da temel, yönetsel ve liderlik yetkinlikleri konusunda fikir

sahibi olunmasını sağlar.

- Etkili kaynak kullanımını konusunda örgüte fayda sağlar.
- Örgütteki vizyon ve misyon hakkında bilgi verir.
- Örgüt içi çalışmalarda katma değerini incelenmesine katkı sağlar.
- Örgütsel ve bireysel eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesini sağlar.
- Örgütsel veya bireysel algılama farklılıklarının tespit edilmesini sağlar

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, ilgili çalışmalar incelenerek belirlenen araştırmanın modeli, çalışmada kabul edilen evren ve seçilen örnekleme, verilerin toplanmasında ve analizinde yararlanılan istatistiksel yöntemler gibi başlıklara değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma için verileri analiz etmek için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli seçilmiştir. Geçmişte olan ya da halen varlığını sürdüren, olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanan betimsel tarama modelinde Karasar (1995) 'a göre araştırmaya konu olan birey, nesne, olay, durum, var olduğu koşullar içinde tanımlanmaya çalışılır.

3.2. Evren ve Çalışma Gurubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçe sınırları içinde farklı kademelerdeki devlet okullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri basit rastgele örnekleme tekniği adıyla bilinen tesadüfi örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. 50 okul müdürü ve 150 öğretmenden elde edilmesi amaçlanan araştırmada 30 okul müdürü ve 170 öğretmene ulaşılmış örneklem sayısı yeterli görülmüştür.

Tablo 3.1. *Örneklem Grubunu Oluşturan Eğitimciler Ait Demografik Bilgiler*

Değişkenler	Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	119	59,5
	Erkek	81	40,5
Görev	Öğretmen	170	85
	Okul Müdürü	30	15
Yaş	28-34 Yaş	27	13,5
	35-41 Yaş	66	33
	42-48 Yaş	58	29
	49-55 Yaş	38	19
	56 ve üzeri Yaş	11	5,5
Hizmet Yılı	1-8 Yıl	11	5,5
	9-16 Yıl	72	36
	17-24 Yıl	62	31
	25-32 Yıl	45	22,5
	33 ve üzeri Yıl	10	5
Medeni Durum	Evli	180	90
	Bekar	20	10
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	44	22
	Ortaokul	96	48
	Lise	60	30
Eğitim Düzeyi	Önlisans	2	1
	Lisans	153	76,5
	Lisansüstü	45	22,5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin cinsiyet, görev türü, yaş, hizmet yılı, medeni durum, çalıştığı okul türü ve eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.'e göre örneklem grubunda yer alan eğitimcilerin %59,5'i kadın, %40,5'i erkektir. Katılımcıların 170 'i (%85) öğretmen, 30 'u (%15) okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Medeni durumları incelendiğinde 180 'i (%90) evli, 20 'si (%10) bekar. Yaş durumları incelendiğinde 27 'si (%13,5) 28-34, 66 'sı (%33) 35-41, 58 'i (%29) 42-48, 38 'i (%19) 49-55, 11 'i (%5,5) 56 ve üzeri yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin 11 'si (%5,5) 1-8 yıl, 72 'si (%36) 9-16 yıl, 62 'si (%31) 17-24 yıl, 45 'i (%22,5) 25-32 yıl, 10 'u (%5) 33 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. 44 'ü (%22) İlkokul, 96 'sı (%48) Ortaokul, 60 'ı (%30) Lise ve dengi ortaöğretim okul bünyesinde çalışmaktadır. Eğitim düzeyi incelendiğinde 2 'si (%1) Önlisans, 153 'ü (%76,5) Lisans, 45 'i (%22,5) yüksek lisans mezunudur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Bozan ve Ekinci tarafından geliştirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Öğretmen Ölçeği” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Okul Müdürü Ölçeği” kullanılmıştır.

MEB’in 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında denetim için kullandığı “Öğretmen Performans Değerlendirme Formu” esas alınarak öğretmen ve okul müdürleri için 43 aynı maddeden oluşan iki ölçme aracı kullanılmış, maddeler ölçülen alana göre amaç, güvenilirlik, yeterlilik, ölçek yeterliliği, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için geliştirilen ölçek formunun ilk kısmına cinsiyetiniz, görev türü, yaş, hizmet yılı, medeni durum, çalıştığı okul türü, eğitim düzeyi, branş gibi bağımsız değişkenlere yer verilmiş, bu değişkenler verilerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Kullanılan bu değişkenler öğretmenlerin demografik özelliklerinin yüzde ve frekans değerlerinin sunulmasına katkıda bulunmuştur. İkinci bölüm için 43 maddeden oluşan 5’li likert ölçek (1- Kesinlikle Katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin araştırmaya yönelik verileri alınan izinler kapsamında toplanmış verilerin istatistiksel analizleri 30 okul müdürü ve 170 öğretmenden toplanan verilere dayalı, SPSS (Statistical Packet Social Sciences, Versiyon:18) programı ile analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. SPSS programı yardımıyla verilerin standart sapma, frekans ve ağırlıklı ortalama değerleri hesaplanmıştır. İkinci bölümde yer alan 43 madde beş boyutta normal dağılım özellikleri incelenmiştir.

Analiz sonrası ölçeğin Cronbach Alpha değerleri tüm alt boyutlarda ayrı ayrı incelenmiş, elde edilen bulgular ışığında güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.2. *Amaç Boyutuna Dair Ölçek İstatistikleri*

Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
32,33	40,061	6,329	9	,884

Tablo 3.2’de Amaç Boyutu alt ölçeği için hesaplanmış olan (Cronbach's Alpha) genel güvenilirlik katsayısı Alfa=0,884 tir ve bu yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ifade eder.

Tablo 3.3. *Güvenirlilik Boyutuna Dair Ölçek İstatistikleri*

Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
34,12	48,478	6,963	9	,929

Tablo 3.3’te Güvenirlilik Boyutu alt ölçeği için hesaplanmış olan (Cronbach's Alpha) genel güvenilirlik katsayısı Alfa=0,929 dur ve bu yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ifade eder.

Tablo 3.4. *Yeterliliklik Boyutuna Dair Ölçek İstatistikleri*

Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
22,53	20,321	4,508	6	,903

Tablo 3.4’te Yeterliliklik Boyutu alt ölçeği için hesaplanmış olan (Cronbach's Alpha) genel güvenilirlik katsayısı Alfa=0,903 tür ve bu yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ifade eder.

Tablo 3.5. *Ölçek Yeterliliği Boyutuna Dair Ölçek İstatistikleri*

Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
34,97	41,346	6,430	9	,961

Tablo 3.5'te Ölçek Yeterliliği alt ölçeği için hesaplanmış olan (Cronbach's Alpha) genel güvenilirlik katsayısı Alfa=0,961 dir ve bu yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ifade eder.

Tablo 3.6. Uygulama-Değerlendirme Boyutuna Dair Ölçek İstatistikleri

Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
37,88	55,352	7,440	10	,950

Tablo 3.6'da Uygulama-Değerlendirme Boyutu alt ölçeği için hesaplanmış olan (Cronbach's Alpha) genel güvenilirlik katsayısı Alfa=0,950 tir ve bu yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ifade eder.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

4.1.Alt Probleme İlişkin Alt Boyutlara Dair Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Öğretmen Performans Değerlendirme kapsamında okul müdürleri yeterlilikleri konusunda okul müdürleri ve öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik uygulanan ölçek sonuçları analiz edilmiş, alt boyutlar yardımıyla her maddeye ait ortalama ve standart sapmalar birlikte verilmiştir.

Tablo 4.1.1. *Performans Değerlendirme Sürecinde Müdür Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen ve Müdür Ölçeği “Amaç Boyutu” Dair Bulgular*

Maddeler	Bulgular			
	Öğretmen		Okul Müdürü	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
1-Öğretimi geliştirmek amacıyla yapar/ım	3.75	.917	4.47	.681
2-Öğretmenin daha disiplinli çalışmasını sağlamak amacıyla yapar/ım	3.65	.919	4.20	.887
3-Öğretmen başarısını arttırmak amacıyla yapar/ım.	3.64	.952	4.53	.507
4-Öğretmenin eksik yönlerini görmesini sağlamak amacıyla yapar/ım.	3.50	.925	4.20	.805
5-Öğretmenin zamanı etkili kullanmasını sağlamak amacıyla yapar/ım	3.61	.943	4.27	.828
6-Öğretmeni ödüllendirmek amacıyla yapar/ım	3.33	1.048	4.00	1.017
7-Öğretmeni cezalandırmak amacıyla yapar/yapmam.	2.68	1.018	3.13	1.525
8-Öğretmene rehberlik etmek amacıyla yapar/ım.	3.65	.905	4.37	.850
9-Performans değerlendirmesini öğretmenin gelişimine katkıda bulunmak amacıyla yapar/ım.	3.58	.940	4.50	.572
TOPLAM	3.49	0.99	4.19	0.97

Tablo 4.1.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek ortalama değerde görüş bildirdiği maddenin “Öğretimi geliştirmek amacıyla yapar” ($\bar{X}=3,75$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten daha düşük olduğu ve verilen cevapların daha homojen ve stabil olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddenin ise “Öğretmeni cezalandırmak amacıyla yapar” ($\bar{X}=2,68$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten daha yüksek olduğu ve verilen cevapların daha heterojen ve oynak olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin “Öğretmen başarısını arttırmak amacıyla yaparım” ($\bar{X}=4,53$) maddesinde en yüksek ortalama değerde “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten çok düşük olduğu ve verilen cevapların yüksek oranda homojen ve stabil olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddenin ise “Öğretmeni cezalandırmak amacıyla yapmam” ($\bar{X}=3,13$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “kararsızım” düzeyinde diğer maddelere nispeten oldukça heterojen ve oynak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Amaç boyutunda yer alan maddelere yönelik öğretmenlerin ($\bar{X}=3,49$) “kararsızım” düzeyinde; okul müdürlerinin ise ($\bar{X}=4,19$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Bu bulgular amaç boyutunda okul müdürleri ile öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular okul müdürlerinin değerlendirme yeterliklerine dair öğretmen puanlarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle öğretmenler okul müdürlerine göre yöneticilerinin yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Özellikle “Öğretmeni cezalandırmak amacıyla yapar/yapmam” maddesi amaç boyutu yeterlilik düzeyinin düşmesine etki ettiği ve hem öğretmen görüşlerinde hem de okul müdürü görüşlerinde en düşük ortalama değerde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2. *Performans Değerlendirme Sürecinde Müdür Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen ve Müdür Ölçeği “Güvenirlik Boyutu” na Dair Bulgular*

Maddeler	Bulgular			
	Öğretmen		Okul Müdürü	
	\bar{X}	<i>s</i>	\bar{X}	<i>s</i>
10-Herkese eşit şekilde uygular/ım	3.56	1.060	4.47	.681
11-Tutarlı bir şekilde uygular/ım	3.61	.950	4.43	.568
12-Adil bir şekilde uygular/ım.	3.56	1.043	4.47	.571
13-Sendikal baskı hissetmem	3.61	1.152	4.63	.490
14-Okuldaki diğer öğretmenlerin tepkilerinden etkilenmez/etkilenmem.	3.41	1.075	4.23	.898
15-Suistimal edilmesine izin vermez/ vermem.	3.77	0.904	4.43	0.504
16-Diğer okul müdürlerinin öğretmenlerine verdiği notlardan etkilenmez/etkilenmez.	3.75	0.820	4.37	0.669
17-Öğretmenlerin cinsiyeti değerlendirmesine/değerlendirmeme etki etmez	3.90	.861	4.60	.498
18-Bir sonraki yıl aynı öğretmenlerle çalışacak olmam değerlendirmemi / değerlendirmesini etkilemez.	3.89	.817	4.43	.679
TOPLAM	3.67	0.98	4.45	0.63

Tablo 4.1.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek ortalama değerde görüş bildirdiği maddenin “Öğretmenlerin cinsiyeti değerlendirmesine etki etmez” ($\bar{X} = 3,90$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten daha düşük olduğu ve verilen cevapların daha homojen ve stabil olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddenin ise “Okuldaki diğer öğretmenlerin tepkilerinden etkilenmez” ($\bar{X} = 3,41$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten daha yüksek olduğu ve verilen cevapların daha heterojen ve oynak olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin “Sendikal baskı hissetmem” ($\bar{X} = 4,63$) maddesinde en yüksek ortalama değerde “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten çok düşük olduğu ve verilen cevapların yüksek oranda homojen ve stabil olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddenin ise “Okuldaki diğer öğretmenlerin tepkilerinden

etkilenmem.” ($\bar{X}=4.23$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde diğer maddelere nispeten daha heterojen ve oynak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Güvenirlilik boyutunda yer alan maddelere yönelik okul müdürlerinin ($\bar{X}=4,45$) “katılıyorum” düzeyinde, öğretmenlerin de ($\bar{X} =3,67$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Her ne kadar iki görüş aynı düzeyde görüş bildirirse de öğretmen görüşlerinin “kararsızım” düzeyine, okul müdürü görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyine yakın olması dikkat çekicidir. Özellikle “Okuldaki diğer öğretmenlerin tepkilerinden etkilenmez/etkilenmem” maddesinin hem öğretmen görüşlerinde hem de okul müdürü görüşlerinde en düşük ortalama değerde olması dikkat çekicidir.

Tablo 4.1.3. *Performans Değerlendirme Sürecinde Müdür Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen ve Müdür Ölçeği “Yeterlilik Boyutu” na Dair Bulgular*

Maddeler	Bulgular			
	Öğretmen		Okul Müdürü	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
19-Uygulama açısından yeterli bilgi ve beceriye sahip/im.	3.66	.967	4.33	.606
20-Farklı alanlardaki öğretmenlerin (branşların) performans değerlendirmesini yapabilecek yeterlilikte/yim	3.38	1.027	3.83	.986
21-Öğretim yöntem-teknik bilgisi açısından müdürü/kendimi yeterli görüyorum.	3.49	.968	4.37	.718
22-Eğitim öğretimde kullanılan teknolojik araçları (Bilgisayar, akıllı Tahta, Tablet... v.s.) kullanabilir/im.	3.76	.919	4.53	.507
23-Ders denetimlerini pozitif bir hava içerisinde gerçekleştirir/im.	3.89	.757	4.40	.621
24-Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur/um.	3.76	0.825	4.33	0.661
TOPLAM	3.66	0.93	4.3	0.72

Tablo 4.1.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek ortalama değerde görüş bildirdiği maddenin “Ders denetimlerini pozitif bir hava içerisinde gerçekleştirir” ($\bar{X} = 3,89$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten daha düşük olduğu ve verilen cevapların daha homojen ve stabil olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddenin ise “Farklı alanlardaki öğretmenlerin (branşların) performans değerlendirmesini yapabilecek yeterlilikte” ($\bar{X} = 3,38$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten daha yüksek olduğu ve verilen cevapların daha heterojen ve oynak olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin “Eğitim öğretimde kullanılan teknolojik araçları (Bilgisayar, akıllı Tahta, Tablet... v.s.) kullanabilirim” ($\bar{X} = 4,53$) maddesinde en yüksek ortalama değerde “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten çok düşük olduğu ve verilen cevapların yüksek oranda homojen ve stabil olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddenin ise “Farklı alanlardaki öğretmenlerin (branşların) performans değerlendirmesini yapabilecek yeterlilikteyim” ($\bar{X} = 3,83$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde diğer maddelere nispeten oldukça heterojen ve oynak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yeterlilik boyutunda yer alan maddelere yönelik öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,66$) “katılıyorum” düzeyinde; okul müdürlerinin de ($\bar{X} = 4,30$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. İki görüş arasında görüş birliği olmasına rağmen öğretmen görüşlerinin “kararsızım” düzeyine yakın olması dikkat çekicidir. Özellikle “Farklı alanlardaki öğretmenlerin (branşların) performans değerlendirmesini yapabilecek yeterlilikte/yim” maddesinin hem öğretmen görüşlerinde hem de okul müdürü görüşlerinde en düşük ortalama değerde olması dikkat çekicidir.

Tablo 4.1.4. *Performans Değerlendirme Sürecinde Müdür Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen ve Müdür Ölçeği “Ölçek Yeterliliği Boyutu” na Dair Bulgular*

Maddeler	Bulgular			
	Öğretmen		Okul Müdürü	
	\bar{X}	<i>s</i>	\bar{X}	<i>s</i>
25-Eğitim öğretimin planlama sürecini değerlendirebilir/im.	3.82	.809	4.57	.504
26-Öğretmenin eğitim öğretim ortamlarını düzenlenmesine ilişkin süreci değerlendirebilir/im.	3.82	.826	4.40	.621
27-Öğretmenin iletişim becerilerini değerlendirebilir/im.	3.80	.840	4.43	.568
28-Öğretmenin çevre imkanlarını ne kadar yararlı kullandığını değerlendirebilir/im.	3.83	.807	4.43	.504
29-Öğretmenin zamanı yönetebilme becerisini değerlendirebilir/im.	3.74	.816	4.33	.479
30-Öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme becerisini değerlendirebilir/im.	3.76	.845	4.37	.556
31-Öğretmenin eğitim öğretim sürecini değerlendirme becerisini değerlendirebilir/im.	3.73	.848	4.37	.556
32-Öğretmenin kurumun eğitim öğretim politikalarına ne kadar uyum ve katkı sağladığını değerlendirebilir/im	3.84	.795	4.33	.606
33-Öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışa sahip olma düzeyini değerlendirebilir/im.	3.81	.843	4.33	.547
TOPLAM	3.8	0.82	4.4	0.55

Tablo 4.1.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek ortalama değerde görüş bildirdiği maddenin “Öğretmenin kurumun eğitim öğretim politikalarına ne kadar uyum ve katkı sağladığını değerlendirebilir” ($\bar{X}=3,84$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddenin ise “Öğretmenin eğitim öğretim sürecini değerlendirme becerisini değerlendirebilir” ($\bar{X}=3,73$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin “Eğitim öğretimin planlama sürecini değerlendirebilirim.” ($\bar{X}=4,57$) maddesinde en yüksek ortalama değerde “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddelerin ise “Öğretmenin zamanı yönetebilme becerisini değerlendirebilirim” ve “Öğretmenin kurumun eğitim öğretim politikalarına ne kadar uyum ve katkı sağladığını değerlendirebilirim” ($\bar{X}=4,33$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Ölçek yeterliliği boyutunda yer alan maddelere yönelik öğretmenlerin ($\bar{X}=3,80$) “katılıyorum” düzeyinde; okul müdürlerinin de ($\bar{X}=4,40$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Öğretmenlerle okul müdürü görüşleri arasında farklılıklar olmasına rağmen düzey boyutunda birbiriyle paralel sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin tüm maddelerde ortalama değerlerinin birbirine çok yakın ve her maddede “katılıyorum” düzeyinde olması dikkat çekicidir.

Tablo 4.1.5. *Performans Değerlendirme Sürecinde Müdür Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen ve Müdür Ölçeği “Uygulama- Değerlendirme Boyutu” na Dair Bulgular*

Maddeler	Bulgular			
	Öğretmen		Okul Müdürü	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
34-Yeteri düzeyde rehberlik yapar/ım	3.49	.993	4.30	.596
35-Ders denetimleri sonrası geri bildirimde bulunur/um.	3.74	.899	4.47	.571
36-Farklı düşüncelere açık/ğım.	3.65	1.029	4.60	.498
37-Yeteri kadar derslere girerek gözlem yapar/ım.	3.45	.997	3.80	1.157
38-Öğretmeni de katar/ım	3.66	.890	4.30	.702
39-Öğretmene yapıcı eleştiriler sunar/ım.	3.72	.877	4.47	.629
40-Çevresel şartları göz önünde bulundurur/um.	3.88	.720	4.47	.507
41-Öğretmenin şartlarını (öğrenci sayısı, öğrenci ve veli profili vb.) göz önünde bulundurur/um	3.84	.840	4.43	.504
42-Sürece etki eden hataları fark eder/im	3.72	.801	4.37	.556
43-Süreç odaklı değerlendirme yapar/ım.	3.70	.835	4.47	.507
TOPLAM	3.69	0.9	4.37	0.67

Tablo 4.1.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek ortalama değerde görüş bildirdiği maddenin “Çevresel şartları göz önünde bulundurur” ($\bar{X} = 3,88$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddenin ise “Yeteri kadar derslere girerek gözlem yapar” ($\bar{X} = 3,45$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin “Farklı düşüncelere açığım.” ($\bar{X} = 4,60$) maddesinde en yüksek ortalama değerde “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. İlgili maddenin standart sapma değeri incelendiğinde ise standart sapma değerinin nispeten çok düşük olduğu ve verilen cevapların yüksek oranda homojen ve stabil olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. En düşük ortalama değerde görüş bildirilen maddenin ise “Yeteri kadar derslere girerek gözlem yaparım.” ($\bar{X} = 3,80$) maddesi olduğu ve bu maddeye yönelik “katılıyorum” düzeyinde diğer maddelere nispeten oldukça heterojen ve oynak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Uygulama-Değerlendirme boyutunda yer alan maddelere yönelik öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,69$) “katılıyorum” düzeyinde; okul müdürlerinin ise ($\bar{X} = 4,37$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Her ne kadar iki görüş

arasında görüş birliği görülse de öğretmen görüşlerinin “kararsızım”, okul müdürü görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyine yakın olması dikkat çekicidir. Özellikle “Yeteri kadar derslere girerek gözlem yapar/ım” maddesinin hem öğretmen görüşlerinde hem de okul müdürü görüşlerinde en düşük ortalama değerde olması dikkat çekicidir.

Sonuç olarak performans değerlendirme sürecindeki müdür yeterliliklerine ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşlerine tüm maddeler düzeyinde bakıldığında öğretmenlerin “kararsızım” ile “katılıyorum” düzeyleri arasında ama “kararsızım” düzeyine($\bar{X} = 3,66$), okul müdürlerinin ise “katılıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyleri arasında ama “kesinlikle katılıyorum” düzeyine($\bar{X} = 4,34$) daha yakın oldukları görülmektedir. Bu bulgular genel düzeyde öğretmenler ilkökul müdürleri arasında görüş farklılıklarının bulunduğunu, öğretmenlerin performans değerlendirme sürecindeki müdür yeterliliklerine ilişkin kararsız kaldıkları, müdürlerin ise öğretmenlerin aksine yeterliliklerini üst düzeyde gördüklerini göstermektedir.

4.2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.1. Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Bağlı Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Cinsiyet	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Amaç boyutu	Erkek	2,934	-1,173
	Kadın	-,011	-,467
Güvenirlilik boyutu	Erkek	,519	-,697
	Kadın	-,430	-,380
Yeterlilik boyutu	Erkek	2,330	-1,319
	Kadın	,360	-,737
Ölçek Yeterliliği boyutu	Erkek	3,664	-1,564
	Kadın	2,064	-,773
Uygulama Değerlendirme boyutu	Erkek	1,085	-,905
	Kadın	1,197	-,476
Ölçek Toplam Puanı	Erkek	2,340	-1,273
	Kadın	,805	-,538

Verilerin analizinde öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin -1 ila +1 olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir (“Sosyal Bilimler

için Çok Değişkenli İstatistik” (Mertler ve Vannatta,2005’den akt. Büyüköztürk; Çokluk ve Şekercioğlu 2012; Sayfa 16).

Tablo 4.2.1 incelendiğinde verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş, aynı zamanda Histogram, kutu diyagramı, Q-Q grafiği ve P-P grafiği vb.gibi grafiksel yöntemlerle incelenerek nonparametrik testler kullanılmaya karar verilmiştir.

Tablo 4.2.2. *Tüm Alt Boyutlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

	N	Ortalama	Standart sapma	Alt Sınır	Üst Sınır
Amaç Boyutu	200	32,33	6,329	11	45
Güvenirlilik Boyutu	200	34,06	6,977	11	45
Yeterlilik Boyutu	200	22,53	4,508	6	30
Ölçek Yeterliliği Boyutu	200	34,97	6,430	11	45
Uygulama Değerlendirme Boyutu	200	37,88	7,440	10	50
Ölçek Toplam Puanı	200	161,83	28,868	65	215
Cinsiyet	200	1,60	,492	1	2

Tablo 4.2.3. *Mann-Whitney U Testi Sıra İstatistikleri*

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı
Amaç Boyutu	Erkek	81	122,17	9896,00
	Kadın	119	85,75	10204,00
	Toplam	200		
Güvenirlilik Boyutu	Erkek	81	96,50	7816,50
	Kadın	119	103,22	12283,50
	Toplam	200		
Yeterlilik Boyutu	Erkek	81	121,98	9880,50
	Kadın	119	85,88	10219,50
	Toplam	200		
Ölçek Yeterliliği Boyutu	Erkek	81	124,60	10092,50
	Kadın	119	84,10	10007,50
	Toplam	200		
Uygulama Değerlendirme Boyutu	Erkek	81	119,80	9703,50
	Kadın	119	87,37	10396,50
	Toplam	200		
Ölçek Toplam Puanı	Erkek	81	125,59	10172,50
	Kadın	119	83,42	9927,50
	Toplam	200		

Tablo 4.2.4. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Tüm Alt Boyutlar Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Amaç Boyutu	Güvenirlilik Boyutu	Yeterlilik Boyutu	Ölçek Yeterliliği Boyutu	Uygulama Değerlendirme Boyutu	Ölçek Toplam Puanı
Mann-Whitney U	3064,000	4495,500	3079,500	2867,500	3256,500	2787,500
Wilcoxon W	10204,000	7816,500	10219,500	10007,500	10396,500	9927,500
Z	-4,378	-,813	-4,377	-4,944	-3,909	-5,059
p	,000	,416	,000	,000	,000	,000

Tablo 4.2.5. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Amaç Boyutu Mann Whitney- U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	p
Erkek	81	122,17	9896,00	3064,000	,000
Kadın	119	85,75	10204,00		

Amaç boyutu puanları cinsiyet duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U=3064,000 p<0,05]. Erkek öğretmenlerin Amaç boyutu puan sıralama ortalaması (122,17) kadın öğretmenlere göre (85,75) daha yüksektir.

Tablo 4.2.6. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Güvenirlilik Boyutu Mann Whitney- U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	p
Erkek	81	96,50	7816,50	4495,000	,416
Kadın	119	103,22	12283,50		

Güvenirlilik boyutu puanları cinsiyet duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$U=3064,000$ $p>0,05$].

Tablo 4.2.7. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Yeterlilik Boyutu Mann Whitney- U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	<i>p</i>
Erkek	81	121,98	9880,50	3079,500	,000
Kadın	119	85,88	10219,50		

Yeterlilik boyutu puanları cinsiyet duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$U=3079,500$ $p<0,05$]. Erkek öğretmenlerin Yeterlilik boyutu puan sıralama ortalaması (121,98) kadın öğretmenlere göre (85,88) daha yüksektir.

Tablo 4.2.8. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Ölçek Yeterliliği Boyutu Mann Whitney- U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	<i>p</i>
Erkek	81	124,60	10092,50	2867,500	,000
Kadın	119	84,10	10007,50		

Ölçek Yeterliliği boyutu puanları cinsiyet duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$U=3079,500$ $p<0,05$]. Erkek öğretmenlerin Ölçek Yeterliliği boyutu puan sıralama ortalaması (124,60) kadın öğretmenlere göre (84,10) daha yüksektir.

Tablo 4.2.9. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Uygulama Değerlendirme Boyutu Mann Whitney- U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	<i>p</i>
Erkek	81	119,80	9703,50	3256,500	,000
Kadın	119	87,37	10396,50		

Uygulama Değerlendirme boyutu puanları cinsiyet duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$U=3079,500$ $p<0,05$]. Erkek öğretmenlerin Uygulanma Değerlendirme boyutu puan sıralama ortalaması (119,80) kadın öğretmenlere göre (87,37) daha yüksektir.

Tablo 4.2.10. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Ölçek Toplam Puanı Mann Whitney- U Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	<i>p</i>
Erkek	81	125,59	10172,50	2787,500	,000
Kadın	119	83,42	9927,50		

Ölçek Toplam puanları cinsiyet duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$U=2787,500$ $p<0,05$]. Erkek öğretmenlerin Ölçek Toplam puan sıralama ortalaması (125,59) kadın öğretmenlere göre (83,42) daha yüksektir.

Tablo 4.2.11. Hizmet Yılı Değişkenine Ait Amaç Boyutu Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama %95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1-8 Yıl	11	33,45	2,806	,846	31,57	35,34
9-16 Yıl	72	31,85	6,205	,731	30,39	33,31
17-24 Yıl	62	31,79	6,862	,871	30,05	33,53
25-32 Yıl	45	33,09	6,306	,940	31,19	34,98
33 + Yıl	10	34,50	6,803	2,151	29,63	39,37
Toplam	200	32,33	6,329	,448	31,45	33,21

Tablo 4.2.12. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Amaç Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Hizmet Süreleri	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Amaç Boyutu	1-8 Yıl	11	33,45	2,806	,846
	9-16 Yıl	72	31,85	6,205	,731
	17-24 Yıl	62	31,79	6,862	,871
	25-32 Yıl	45	33,09	6,306	,940
	33 + Yıl	10	34,50	6,803	2,151
	Toplam	200	32,33	6,329	,448

Tablo 4.2.12'deki sıra ortalamalarına göre okul müdürü yeterlilik boyutlarından “amaç” boyutunda (33 +) yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek, (17 – 24) yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin en düşük algıya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2.13. *Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Amaç Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	121,755	4	30,439	,756	,555	-
Amaç Boyutu	Guruplar içi	7850,465	195	40,259			
	Toplam	7972,220	199				

Ho Hipotezi kabul edilir; Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($p=0,555 > 0,050$).

Tablo 4.2.13'de hizmet yılı değişkeni (bağımsız değişken) açısından öğretmen görüşlerine göre okul müdürü yeterlilik boyutlarından amaç boyutu ile öğretmen hizmet yılı grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 4.2.14. *Hizmet Yılı Değişkenine Ait Güvenirlilik Boyutu Tanımlayıcı İstatistikler*

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama %95 Güven Aralığı Alt Sınır	Üst Sınır
1-8 Yıl	11	31,82	8,364	2,522	26,20	37,44
9-16 Yıl	72	34,94	6,130	,722	33,50	36,38
17-24 Yıl	62	34,42	6,563	,833	32,75	36,09
25-32 Yıl	45	33,82	7,300	1,088	31,63	36,02
33 + Yıl	10	29,00	10,382	3,283	21,57	36,43
Toplam	200	34,06	6,977	,493	33,09	35,03

Tablo 4.2.15. *Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Güvenirlik Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

	Hizmet Süreleri	N	Ortalama	Std.	
				Sapma	Hata
Güvenirlik Boyutu	1-8 Yıl	11	31,82	8,364	2,522
	9-16 Yıl	72	34,94	6,130	,722
	17-24 Yıl	62	34,42	6,563	,833
	25-32 Yıl	45	33,82	7,300	1,088
	33 + Yıl	10	29,00	10,382	3,283
	Toplam	200	34,06	6,977	,493

Tablo 4.2.15’deki sıra ortalamalarına göre okul müdürü yeterlilik boyutlarından “güvenirlik” boyutunda (9 - 16) yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek, (33+) yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin en düşük algıya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2.16. *Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Güvenirlik Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
							Güvenirlik Boyutu
	Guruplar içi	9309,089	195	47,739			
	Toplam	9687,280	199				

Ho Hipotezi kabul edilir; Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($p=0,099 > 0,050$).

Tablo 4.2.16’da hizmet yılı değişkeni (bağımsız değişken) açısından öğretmen görüşlerine göre okul müdürü yeterlilik boyutlarından güvenirlik boyutu ile öğretmen hizmet yılı grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 4.2.17. *Hizmet Yılı Değişkenine Ait Yeterlilik Boyutu Tanımlayıcı İstatistikler*

	N	Ortalama	Standart Sapma	Alt Sınır	Üst Sınır
Yeterlilik Boyutu	200	22,53	4,508	6	30
Hizmet Yılı	200	2,86	,994	1	5

Tablo 4.2.18. *Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Yeterlilik Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1-8 Yıl	11	104,09	4	4,482	,345
9-16 Yıl	72	93,31			
17-24 Yıl	62	97,48			
25-32 Yıl	45	109,61			
33 + Yıl	10	126,05			

Öğretmen Görüşleri Yeterlilik Boyutu Puanları Hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 4,482$, $p > 0,05$]. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 4.2.19. *Hizmet Yılı Değişkenine Ait Ölçek Yeterliliği Boyutu Tanımlayıcı İstatistikler*

	N	Ortalama	Standart Sapma	Alt Sınır	Üst Sınır
Ölçek Yeterliliği Boyutu	200	34,97	6,430	11	45
Hizmet Yılı	200	2,86	,994	1	5

Tablo 4.2.20. *Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Ölçek Yeterliliği Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1-8 Yıl	11	110,50	4	4,017	,404
9-16 Yıl	72	92,73			
17-24 Yıl	62	98,29			
25-32 Yıl	45	109,17			
33 + Yıl	10	120,15			

Öğretmen Görüşleri Ölçek Yeterliliği Boyutu Puanları Hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 4,017, p > 0,05$]. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 4.2.21..Hizmet Yılı Değişkenine Ait Uygulama Değerlendirme Boyutu Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Alt Sınır	Üst Sınır
Uygulama Değerlendirme Boyutu	200	37,88	7,440	10	50
Hizmet Yılı	200	2,86	,994	1	5

Tablo 4.2.22. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Uygulama Değerlendirme Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
1-8 Yıl	11	105,68	4	3,982	,408
9-16 Yıl	72	95,31			
17-24 Yıl	62	94,55			
25-32 Yıl	45	111,99			
33 + Yıl	10	117,35			

Öğretmen Görüşleri Ölçek Yeterliliği Boyutu Puanları Hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 3,982, p > 0,05$]. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 4.2.23. Hizmet Yılı Değişkenine Ait Ölçek Toplam Puanı Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama %95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1-8 Yıl	11	168,00	16,965	5,115	156,60	179,40
9-16 Yıl	72	159,26	24,756	2,917	153,45	165,08
17-24 Yıl	62	159,23	32,409	4,116	151,00	167,46
25-32 Yıl	45	165,62	31,613	4,713	156,12	175,12
33 + Yıl	10	172,50	30,373	9,605	150,77	194,23
Toplam	200	161,83	28,868	2,041	157,80	165,85

Tablo 4.2.24. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Hizmet Süreleri	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Ölçek Toplam Boyutu	1-8 Yıl	11	168,00	16,965	5,115
	9-16 Yıl	72	159,26	24,756	2,917
	17-24 Yıl	62	159,23	32,409	4,116
	25-32 Yıl	45	165,62	31,613	4,713
	33 + Yıl	10	172,50	30,373	9,605
	Toplam	200	161,83	28,868	2,041

Tablo 4.2.24'deki sıra ortalamalarına göre "ölçek toplam" boyutunda (33 +) yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek, (17 - 24) yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin en düşük algıya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2.25. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Ölçek Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Amaç Boyutu	Gruplararası	3098,972	4	774,743	,928	,449	-
	Guruplariçi	162737,903	195	834,553			
	Toplam	165836,875	199				

Ho Hipotezi kabul edilir; Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($p=0,449 > 0,050$).

Tablo 4.2.25’da hizmet yılı değişkeni (bağımsız değişken) açısından öğretmen görüşlerine göre ölçek toplam puanları ile öğretmen hizmet yılı grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 4.2.26. *Branş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Amaç Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Fen Bilimleri	24	90,67	7	7,398	,389
Matematik	21	85,05			
Sınıf Öğretmeni	35	108,70			
Sosyal Bilgiler	22	111,98			
Spor ve Sanat	19	99,55			
Türkçe	32	115,58			
Y.Dil	24	94,63			
Diğer Dersler	23	87,35			

Öğretmen Görüşleri Amaç Boyutu Puanları Branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 7,398, p > 0,05$].

Tablo 4.2.27. *Branş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Güvenirlilik Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Fen Bilimleri	24	95,73	7	5,131	,644
Matematik	21	119,76			
Sınıf Öğretmeni	35	97,20			
Sosyal Bilgiler	22	90,55			
Spor ve Sanat	19	106,16			
Türkçe	32	103,39			
Y.Dil	24	106,92			
Diğer Dersler	23	87,04			

Öğretmen Görüşleri Güvenirlik Boyutu Puanları Branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 5,131, p > 0,05$].

Tablo 4.2.28. Branş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Yeterlilik Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Fark
Fen Bilimleri (a)	24	110,23	7	15,750	,027	(a-b), (a-h)
Matematik (b)	21	69,33				(b-c), (b-d)
Sınıf Öğretmeni (c)	35	110,80				(b-e), (b-f)
Sosyal Bilgiler (d)	22	111,57				(e-h), (f-h)
Spor ve Sanat (e)	19	112,95				
Türkçe (f)	32	112,73				
Y.Dil (g)	24	87,38				
Diğer Dersler (h)	23	78,93				

Öğretmen Görüşleri Yeterlilik Boyutu Puanları Branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2 = 15,750, p < 0,05$].

Kruskal Wallis Testi sonucunda Yeterlilik Boyutu Alt Ölçeğinde gözlenen anlamlı farkın hangi guruplar arası olduğunu tespiti için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=663,500, p < 0,05$) “Yeterlilik Boyutu Alt Ölçeğinde Fen Bilimi [(a) (Sıra ortalaması= 27,65)] branşındaki öğretmenlerin Matematik [(b) (Sıra ortalaması=17,69)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=181,000, p < 0,05$) “Yeterlilik Boyutu Alt Ölçeğinde Fen Bilimi [(a) (Sıra ortalaması= 27,96)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler [(h) (Sıra ortalaması=19,87)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=229,000, p < 0,05$) “Yeterlilik Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 21,90)] branşındaki öğretmenlerin Sınıf öğretmenliği [(c) (Sıra ortalaması=32,46)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

- Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=139,500$, $p<0,05$) “Yeterlilik Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 17,64)] branşındaki öğretmenlerin Sosyal Bilimler öğretmenliği [(d) (Sıra ortalaması=26,16)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

- Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=105,500$, $p<0,05$) “Yeterlilik Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 16,02)] branşındaki öğretmenlerin Spor ve Sanat öğretmenliği [(e) (Sıra ortalaması=25,45)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

- Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=196,000$, $p<0,05$) “Yeterlilik Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 20,33)] branşındaki öğretmenlerin Türkçe öğretmenliği [(f) (Sıra ortalaması=31,38)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

- Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=139,000$, $p<0,05$) “Yeterlilik Boyutu Alt Ölçeğinde Spor ve Sanat [(e) (Sıra ortalaması= 25,68)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler öğretmenliği [(h) (Sıra ortalaması=18,04)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

- Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=244,000$, $p<0,05$) “Yeterlilik Boyutu Alt Ölçeğinde Türkçe [(f) (Sıra ortalaması= 31,88)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler öğretmenliği [(h) (Sıra ortalaması=22,61)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.29. *Brans Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Ölçek Yeterliliği Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Brans	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Fark
Fen Bilimleri (a)	24	104,98	7	22,302	,002	(a-b), (b-c), (b-d)
Matematik (b)	21	63,57				(b-e), (b-f), (c-h)
Sınıf Öğretmeni (c)	35	113,17				(d-h), (e-h), (f-h)
Sosyal Bilgiler (d)	22	109,57				
Spor ve Sanat (e)	19	116,21				
Türkçe (f)	32	119,44				
Y.Dil (g)	24	89,54				
Diğer Dersler (h)	23	73,70				

Öğretmen Görüşleri Ölçek Yeterliliği Boyutu Puanları Branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2 = 22,302, p < 0,05$].

Kruskal Wallis Testi sonucunda Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde gözlenen anlamlı farkın hangi guruplar arası olduğunu tespiti için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=134,500, p < 0,05$) “Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde Fen Bilimi [(a) (Sıra ortalaması= 27,90)] branşındaki öğretmenlerin Matematik [(b) (Sıra ortalaması=17,40)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=194,500, p < 0,05$) “Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 20,26)] branşındaki öğretmenlerin Sınıf öğretmenliği [(c) (Sıra ortalaması=33,44)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=129,000, p < 0,05$) “Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 17,14)] branşındaki öğretmenlerin Sosyal Bilgiler [(d) (Sıra ortalaması=26,64)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=85,500, p < 0,05$) “Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 15,07)] branşındaki öğretmenlerin Spor ve Sanat [(e) (Sıra ortalaması=26,50)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=149,000, p < 0,05$) “Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 18,10)] branşındaki öğretmenlerin Türkçe [(f) (Sıra ortalaması=32,84)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=255,000, p < 0,05$) “Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde Sınıf Öğretmenliği [(c) (Sıra ortalaması= 33,71)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler [(h) (Sıra ortalaması=23,09)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=164,000, p < 0,05$) “Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde Sosyal Bilgiler [(d) (Sıra ortalaması= 27,05)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler [(h) (Sıra ortalaması=19,13)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=123,500$, $p<0,05$) “Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde Spor ve Sanat[(e) (Sıra ortalaması= 26,50)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler [(h) (Sıra ortalaması=17,37)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=204,000$, $p<0,05$) “Ölçek Yeterliliği Boyutu Alt Ölçeğinde Türkçe[(f) (Sıra ortalaması= 33,13)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler [(h) (Sıra ortalaması=20,87)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.30. *Branş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Uygulama-Değerlendirme Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Fark
Fen Bilimleri (a)	24	102,79	7	15,088	,035	(b-c), (b-e) (b-f)
Matematik (b)	21	77,10				(e-g), (e-h), (f-g)
Sınıf Öğretmeni (c)	35	111,66				
Sosyal Bilgiler (d)	22	105,52				
Spor ve Sanat (e)	19	123,61				
Türkçe (f)	32	113,47				
Y.Dil (g)	24	81,65				
Diğer Dersler (h)	23	80,24				

Öğretmen Görüşleri Uygulama-Değerlendirme Boyutu Puanları Branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2 = 15,088$, $p<0,05$].

Kruskal Wallis Testi sonucunda Uygulama-Değerlendirme Boyutu Alt Ölçeğinde gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arası olduğunu tespiti için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=248,000$, $p<0,05$) Uygulama-Değerlendirme Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 22,81)] branşındaki öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği [(c) (Sıra ortalaması=31,91)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=102,000$, $p<0,05$) Uygulama-Değerlendirme Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 15,86)] branşındaki öğretmenlerin Spor ve Sanat [(e) (Sıra ortalaması=25,63)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=210,500$, $p<0,05$) Uygulama-Değerlendirme

Boyutu Alt Ölçeğinde Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 21,02)] branşındaki öğretmenlerin Türkçe [(f) (Sıra ortalaması=30,92)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=125,500$, $p<0,05$) Uygulama-Değerlendirme Boyutu Alt Ölçeğinde Spor ve Sanat [(e) (Sıra ortalaması= 27,39)] branşındaki öğretmenlerin Y.Dil [(g) (Sıra ortalaması=17,73)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=125,500$, $p<0,05$) Uygulama-Değerlendirme Boyutu Alt Ölçeğinde Spor ve Sanat [(e) (Sıra ortalaması= 26,61)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler [(h) (Sıra ortalaması=17,78)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=265,500$, $p<0,05$) Uygulama-Değerlendirme Boyutu Alt Ölçeğinde Türkçe [(f) (Sıra ortalaması= 32,20)] branşındaki öğretmenlerin Y.Dil [(g) (Sıra ortalaması=23,56)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.31. *Brans Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Ölçek Toplamı Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Brans	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Fen Bilimleri (a)	24	102,31	7	15,524	,030	(a-b), (b-c), (b-d)
Matematik (b)	21	70,36				(b-e), (b-f), (c-h)
Sınıf Öğretmeni (c)	35	112,79				(e-h), (f-h)
Sosyal Bilgiler (d)	22	110,30				
Spor ve Sanat (e)	19	114,42				
Türkçe (f)	32	115,06				
Y.Dil (g)	24	89,81				
Diğer Dersler (h)	23	77,46				

Öğretmen Görüşleri Ölçek Toplamı Puanları Branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2 = 15,524$, $p < 0,05$].

Kruskal Wallis Testi sonucunda Ölçek Toplamı Ölçeğinde gözlenen anlamlı farkın hangi guruplar arası olduğunu tespiti için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=162,000$, $p < 0,05$) Ölçek Toplamında Fen Bilimleri [(a) (Sıra ortalaması= 26,75)] branşındaki öğretmenlerin Matematik [(b) (Sıra ortalaması=18,71)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=222,500$, $p < 0,05$) Ölçek Toplamında Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 21,60)] branşındaki öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği [(c) (Sıra ortalaması=32,64)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=143,500$, $p < 0,05$) Ölçek Toplamında Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 17,83)] branşındaki öğretmenlerin Sosyal Bilgiler [(d) (Sıra ortalaması=25,98)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=107,500$, $p < 0,05$) Ölçek Toplamında Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 16,12)] branşındaki öğretmenlerin Spor ve Sanat [(e) (Sıra ortalaması=25,34)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=192,500$, $p < 0,05$) Ölçek Toplamında Matematik [(b) (Sıra ortalaması= 20,17)] branşındaki öğretmenlerin Türkçe [(f) (Sıra ortalaması=31,48)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=274,000$, $p < 0,05$) Ölçek Toplamında Sınıf Öğretmenliği [(c) (Sıra ortalaması= 33,17)] branşındaki öğretmenlerin Türkçe [(h) (Sıra ortalaması=23,91)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=130,000$, $p < 0,05$) Ölçek Toplamında Spor ve Sanat [(e) (Sıra ortalaması= 26,16)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler[(h) (Sıra ortalaması=17,65)] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

-Mann Whitney U-Testi sonucunda ($U=229,500$, $p<0,05$) Ölçek Toplamında Türkçe

Tablo 4.2.32. *Okul Türü Değişkenine Ait Tüm Alt Boyutlar Sıra İstatistikleri*

	Çalışılan Okul Turu	N	Sıra Ortalaması
Amaç Boyutu	İlkokul	44	105,69
	Ortaokul	96	97,35
	Lise	60	101,73
	Toplam	200	
Güvenirlilik Boyutu	İlkokul	44	92,93
	Ortaokul	96	104,88
	Lise	60	99,05
	Toplam	200	
Yeterlilik Boyutu	İlkokul	44	106,99
	Ortaokul	96	93,96
	Lise	60	106,20
	Toplam	200	
Ölçek Yeterliliği Boyutu	İlkokul	44	105,11
	Ortaokul	96	95,96
	Lise	60	104,38
	Toplam	200	
Ölçek Toplam Puanı	İlkokul	44	106,45
	Ortaokul	96	96,11
	Lise	60	103,15
	Toplam	200	

[(f) (Sıra ortalaması= 32,33)] branşındaki öğretmenlerin Diğer Dersler[(h) (Sıra ortalaması=21,98] branştaki öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.33. *Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Amaç Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul	44	105,69	2	0,669	,716
Ortaokul	96	97,35			
Lise	60	101,73			

Öğretmen Görüşleri Amaç Boyutu Puanları Okul Türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 0,669$, $p>0,05$].

Tablo 4.2.34. *Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Güvenirlik Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul	44	92,93	2	1,359	,507
Ortaokul	96	104,88			
Lise	60	99,05			

Öğretmen Görüşleri Güvenirlik Boyutu Puanları Okul Türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 1,359$, $p > 0,05$].

Tablo 4.2.35. *Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Yeterlilik Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul	44	106,99	2	2,410	,300
Ortaokul	96	93,96			
Lise	60	106,20			

Öğretmen Görüşleri Yeterlilik Boyutu Puanları Okul Türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 1,359$, $p > 0,05$].

Tablo 4.2.36. *Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Ölçek Yeterliliği Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul	44	105,11	2	1,187	,554
Ortaokul	96	95,96			
Lise	60	104,38			

Öğretmen Görüşleri Ölçek Yeterliliği Boyutu Puanları Okul Türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 1,187$, $p > 0,05$].

Tablo 4.2.37. *Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Uygulama-Değerlendirme Boyutu Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul	44	104,65	2	0,733	,693
Ortaokul	96	96,91			
Lise	60	103,20			

Öğretmen Görüşleri Uygulama-Değerlendirme Boyutu Puanları Okul Türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 0,733$, $p > 0,05$].

Tablo 4.2.38. *Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Ölçek Toplam Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul	44	104,65	2	1,143	,565
Ortaokul	96	96,91			
Lise	60	103,20			

Öğretmen Görüşleri Ölçek Toplam Puanları Okul Türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2 = 1,143$, $p > 0,05$].

4.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen Performans Değerlendirme Kapsamındaki Okul Müdürü Yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ve okul müdürü görüşleri beş alt boyutta karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.3.1. *Mann-Whitney U Testi Sıra İstatistikleri*

	Görevi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı
Amaç Boyutu	Öğretmen	170	90,94	15459,50
	Okul Müdürü	30	154,68	4640,50
	Toplam	200		
Güvenirlilik Boyutu	Öğretmen	170	100,26	17045,00
	Okul Müdürü	30	101,83	3055,00
	Toplam	200		
Yeterlilik Boyutu	Öğretmen	170	92,66	15752,50
	Okul Müdürü	30	144,92	4347,50
	Toplam	200		
Ölçek Yeterliliği Boyutu	Öğretmen	170	92,59	15740,50
	Okul Müdürü	30	145,32	4359,50
	Toplam	200		
Uygulama Değerlendirme Boyutu	Öğretmen	170	92,17	15669,50
	Okul Müdürü	30	147,68	4430,50
	Toplam	200		
Ölçek Toplam Puanı	Öğretmen	170	90,87	15448,50
	Okul Müdürü	30	155,05	4651,50
	Toplam	200		

Tablo 4.3.2. *Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Tüm Alt Boyutlar Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Amaç Boyutu	Güvenirlik Boyutu	Yeterlilik Boyutu	Ölçek Yeterliliği Boyutu	Uygulama Değerlendirme Boyutu	Ölçek Toplam Puanı
Mann-Whitney U	924,500	2510,000	1217,500	1205,500	1134,500	913,500
Wilcoxon W	15459,500	17045,000	15752,500	15740,500	15669,500	15448,500
Z	-5,573	-,138	-4,608	-4,682	-4,867	-5,601
Asymp. P (2-tailed)	,000	,890	,000	,000	,000	,000

Tablo 4.3.3. *Görev Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Amaç Boyutu Mann-Whitney- U Testi Sonuçları*

Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	p
Öğretmen	170	90,94	15459,50	924,500	,000
Müdür	30	154,68	4640,50		

Amaç boyutu puanları görev duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U=924,500 p<0,05]. Müdürlerin Amaç boyutu puan sıralama ortalaması (154,68) öğretmenlere göre (90,94) daha yüksektir.

Tablo 4.3.4. *Görev Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Güvenirlik Boyutu Mann-Whitney- U Testi Sonuçları*

Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	p
Öğretmen	170	100,26	17045,00	2510,000	,890
Müdür	30	101,83	3055,00		

Güvenirlik boyutu puanları görev duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [U=2510,000 p>0,05].

Tablo 4.3.5. *Görev Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Yeterlilik Boyutu Mann Whitney- U Testi Sonuçları*

Görev	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	p
Öğretmen	170	92,66	15752,50	1217,500	,000
Müdür	30	144,92	4347,50		

Yeterlilik boyutu puanları görev duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U=1217,500 p<0,05]. Müdürlerin Yeterlilik boyutu puan sıralama ortalaması (144,92) öğretmenlere göre (92,66) daha yüksektir.

Tablo 4.3.6. *Görev Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Ölçek Yeterliliği Boyutu Mann Whitney- U Testi Sonuçları*

Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	p
Öğretmen	170	92,59	15740,50	1205,500	,000
Müdür	30	145,32	4359,50		

Ölçek Yeterliliği boyutu puanları görev duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U=1205,500 p<0,05]. Müdürlerin Ölçek Yeterliliği boyutu puan sıralama ortalaması (145,32) öğretmenlere göre (92,59) daha yüksektir.

Tablo 4.3.7. *Görev Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Uygulama Değerlendirme Boyutu Mann Whitney- U Testi Sonuçları*

Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	p
Öğretmen	170	92,17	15669,50	1134,500	,000
Müdür	30	147,68	4430,50		

Uygulama-Değerlendirme boyutu puanları görev duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U=1134,500 p<0,05]. Müdürlerin Uygulama-Değerlendirme boyutu puan sıralama ortalaması (147,68) öğretmenlere göre (92,17) daha yüksektir.

Tablo 4.3.8. Görev Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine Dair Ölçek Toplam Puanları Mann Whitney- U Testi Sonuçları

Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	p
Öğretmen	170	90,87	15448,50	913,500	,000
Müdür	30	155,05	4651,50		

Ölçek Toplamı puanları görev duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U=913,500 p<0,05]. Müdürlerin Ölçek Toplamı puan sıralama ortalaması (155,05) öğretmenlere göre (90,87) daha yüksektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgulardan yola çıkarak araştırmanın ana ve alt problemlerine yönelik sonuçlar ve öneriler ortaya konulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre performans değerlendirme sürecinde amaç kapsamında öğretmenler “Öğretimi geliştirmek amacıyla yapar” maddesine en yüksek ortalama değerde görüş bildirilirken okul müdürleri “Öğretmen başarısını artırmak amacıyla yaparım” maddesine en yüksek ortalama değerde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin ve okul müdürlerinin performans değerlendirmenin amacı konusunda farklı görüşlere sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Güvenirlilik boyutunda hem öğretmenler hem okul müdürleri en düşük ortalama değerde “Okuldaki diğer öğretmenlerin tepkilerinden etkilenmem” maddesine görüş bildirmişlerdir. Ancak öğretmenler “Öğretmenlerin cinsiyeti, değerlendirmesine etki etmez” maddesine, okul müdürleri “Sendikal baskı hissetmem” maddesine en yüksek ortalama değerde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler ve okul müdürleri yeterlilik boyutunda en düşük ortalama değerde “Farklı alanlardaki öğretmenlerin performans değerlendirmesini yapabilecek yeterlilikte” maddesine görüş bildirmişler, fakat en yüksek ortalama değerde “Ders denetimlerini pozitif bir hava içerisinde gerçekleştirir” maddesine öğretmenler; “Eğitim öğretimde kullanılan teknolojik araçları kullanabilirim” maddesine okul müdürleri görüş bildirmişlerdir.

“Öğretmenin kurumun eğitim öğretim politikalarına ne kadar uyum ve katkı sağladığını değerlendirebilir” maddesine öğretmenler en yüksek ortalama değerde görüş bildirirken, okul müdürleri bu maddeye en düşük ortalama değerde görüş bildirmişlerdir.

Okul müdürleri uygulama değerlendirme boyutunda “Farklı düşüncelere açığım” maddesine en yüksek, ”Yeteri kadar derslere girerek gözlem yaparım” maddesine en düşük; öğretmenler ise, “Çevresel şartları göz önünde bulundurur” maddesine en yüksek, müdürlerle aynı maddeye de en düşük ortalama değerde görüş bildirmişlerdir.

İkinci alt problemlere ait bulgular incelendiğinde cinsiyete bağlı alt boyutlardan sadece güvenirlilik boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark görülmemişken, amaç, yeterlilik, ölçek yeterliliği ve uygulama değerlendirme boyutlarında erkek öğretmenlerin puan sıralama ortalamasının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hizmet yılı değişkeni araştırma sonuçları tüm alt boyutlarda anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Bağımsız değişken olan hizmet yılının bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Branş değişkeni sonuçlarının anlamlılık değerlerine bakıldığında amaç ve güvenilirlik boyutunda anlamlı bir fark görülmemekle birlikte, yeterlilik, ölçek yeterliliği, uygulama değerlendirme ve ölçek toplam puanları boyutunda anlamlı farklar görülmüş, hangi branşın diğerine göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen görüşleri uygulama değerlendirme boyutu puanları okul türü olan ilkokul, ortaokul, lise düzeylerinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul müdürleri ve öğretmen görüşleri beş alt boyutta tek tek karşılaştırıldığında görev türü değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde okul müdürlerinin puan sıra ortalamalarının öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu, görev türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

2008 yılında Aygün tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Soydan'ın 2012 yılında yaptığı çalışma bulgularında bağımsız değişkenler açısından okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Kahraman ve Çankaya (2015) 'nın yaptığı araştırmada hizmet yılı değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark yoktur.

Bozan ve Ekinci'nin 2019 yılındaki çalışma bulgularına göre amaç boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda okul türü açısından anlamlı fark görülmüştür.

Yapılan çalışmada bu bağlamda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Okul türü değişkeninin öğretmenler ve okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecindeki görüşleri açısından farklı bir anlam ifade etmediği sonucu bulgulanmıştır.

5.2.Öneriler

Okul müdürleri öğretmen performans değerlendirme sürecinde amaçlarını net ortaya koymalıdır.

Amaca yönelik ödül-ceza gibi dönütler olmalı, bu veriler standart formlarla belirlenen ölçütlere dayanmalı, güvenilirlik boyutunda herkese eşit ve adil uygulanmalı, böylelikle okulda oluşabilecek anlaşmazlık ve çatışmaların önüne geçilmelidir.

Performans değerlendirme sürecinde özellikle okul müdürleri eğitim almalı, öğretmenler de bu konuda seminere katılmalı, bu süreçte öğretmenlerin nasıl ve hangi kriterlere göre değerlendirileceği önceden haberdar edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (1998). *Eğitim Denetçisi*, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ.E.(1985). Eğitimde işgören değerlendirme. eğitim yönetimi ve değerlendirme sempozyumu. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, No: 147, s.93-102.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozan, S. & Ekinci, A. (2019). Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 18 (69) , 142-161 . DOI: 10.17755/esosder.412344
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CHINA AUDIT SOCIETY (1991). *History and Development of State Audit In China. State Audit and Accountability. A Book of Reading State of Israel. State Comptrollers's Office.*
- CONLEY, S. ve GLASMAN, N. S. (2008). Fear, the School Organization, and Teacher Evaluation. *Educational Policy*, 22(1), 63-85.
- Çiçek Sağlam, A. (2013). Türkiye eğitim sisteminin denetim yapısı. *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. (Edt: A. Çiçek Sağlam). Ankara: Maya Akademi. ss.253-272
- DEWAR, D.A. (1985). Value For Money Audit The First 800 Years. *Public Finance and Accountancy*. August 30.
- Earged, (2001). Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık. 3. Baskı
- Eurydice. (2007a). *The Information Database on Education System in Europe; Turkey*. İnternet'ten 15 Nisan 2009'da elde edilmiştir: http://eacae.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/Ointegral/TR_pdf
- Fındıkçı, İ. (1999), *İnsan kaynakları yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Glicman,C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon,J.M.(2007). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

- Helvacı, M.A.(2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt:35, sayı:1-2.
- Hovde, K.(2010). Supervision and support of primary and secondary education: A policy not efor the Government of Poland. World Bank, May,19
- KHAN, M.A. (1995). Yeni Başlayanlar İçin Denetime Giriş. (Çev.: Faruk Eroğlu). Ankara. Sayıştay.
- KHAN, M. A. (1995). ‘‘Yeni Başlayanlar İçin Denetime Giriş’’ (Eroğlu, F.) Sayıştay Dergisi, (19): 15
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773- 1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006b). *Teftiş Kurulu Başkanlığı İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi*. İnternet’ten 20 Nisan 2009’da elde edilmiştir: <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/inceleme%20%20sorusturma%20rehberi.doc>
- MEB. (2017a). Öğretmen strateji belgesi. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Oktay, F. (1999). *Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma; Türk, Fransız ve İngiliz Eğitim Denetimi Sistemleri*. Ankara: Armağan Yayınevi.Palmer, J.M. (1993) ‘‘Performans değerlendirmeleri’’, Rota Yayın Yapım Tanıtım, İstanbul.
- Öztürk, S. (1996). *Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Denetmen Yetiştirme Sürecinin Analizi*. Malatya: İnönü Üniversitesi. (Bilim Uzmanlığı Tezi).
- SHARKANSKY, I. (1991). The Development of State Audit. State Audit and Accountability. State of Israel State Comptroller’s Office. Jerusalem.
- Su, K. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235
- Taymaz, H. (1997). Eğitim Sisteminde Denetim, TAKAV Matbaası, Ankara.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem AkademiYayıncılık.
- Uyanık, M. (2006). *Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi*. Muğla: Muğla Üniversitesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).

EKLER



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-46004690
Konu : Anket Uygulama İzni

18/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 04.03.2022 tarihli ve 176424 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elvan KARADEVECİ, "Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/03/2022
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM ONAM FORMU

Bu çalışma, "Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi " başlıklı bir araştırma çalışması olup sürece yönelik önerilerde bulunmak amacını taşımaktadır. Çalışma, Elvan KARADEVECİ tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile ortaya konacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak "Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Öğretmen Ölçeği" ve "Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Okul Müdürü Ölçeği" ile sizden veriler toplanacaktır.

İsminizi yazmak yada kimliğinizi açığa çıkarmak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.

10.201.1.58

28.02.2022

Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Çalışma ile ilgili herhangi bir bilgi almak isterseniz, aşağıdaki elektronik iletişim adresinden ulaşabilirsiniz.

Araştırma Koordinatörü: Doç. Dr. Serhat SÜRAL ssural@pau.edu.tr

Araştırmacı: Elvan KARADEVECİ elvankaradeveci09@hotmail.com
ose10511ahya@gmail.com

Adres: Bağbaşı Mahallesi
1017 sokak
No: 37/5
PAMUKKALE/DENİZLİ

Cep Tel: 0505 566 82 57

İş Adresi: Zümrüt Mahallesi
2095 Sokak
No: 14
PAMUKKALE/DENİZLİ

İş Tel: 0258 266 66 73



E.K. A.

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2022-E.175588

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek
verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

10.201.1.58

3236

28.02.2022

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza :

Tarih :



E.K. [Signature]

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2022-E.175588

EKLER

EK-1

Ölçek

Değerli Katılımcı

Bilimsel bir çalışmaya veri toplamak amacıyla siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Veriler başka kurum ve kişilerle paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi göstermek için size göre uygun seçeneği lütfen işaretleyiniz.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katılımlardan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Elvan KARADEVECİ
Yüksek Lisans Öğrencisi



Az.

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2022-E.175588

ÖLÇEK

I. BÖLÜM: DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

- A) Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
 B) Yaş:
 C) Hizmet yılı:
 D) Medeni Durum: Evli () Bekar ()
 E) Eğitim Düzeyi: Lisans () Lisansüstü ()
 F) Çalıştığınız İlçe: Pamukkale () Merkezefendi ()
 G) Branşınız: 3236
 H) Çalıştığınız okul türü: İlkokul () Ortaokul () Lise ()

II. BÖLÜM: MESLEKİ ÖZELLİKLER

	1- Kesinlikle Katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Kararsızım	4- Katlıyorum	5- Kesinlikle Katlıyorum
1-Öğretimi geliştirmek amacıyla yapar/ım					
2-Öğretmenin daha disiplinli çalışmasını sağlamak amacıyla yapar/ım					
3-Öğretmen başarısını arttırmak amacıyla yapar/ım.					
4-Öğretmenin eksik yönlerini görmesini sağlamak amacıyla yapar/ım.					
5-Öğretmenin zamanı etkili kullanmasını sağlamak amacıyla yapar/ım					
6-Öğretmeni ödüllendirmek amacıyla yapar/ım					
7-Öğretmeni cezalandırmak amacıyla yapar/yapmam.					
8-Öğretmene rehberlik etmek amacıyla yapar/ım.					
9-Performans değerlendirmesini öğretmenin gelişimine katkıda bulunmak amacıyla yapar/ım.					
10-Herkese eşit şekilde uygular/ım.					



B. bölümü dijital elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2022-E.175588

11-Tutarlı bir şekilde uygular/ım					
12-Adil bir şekilde uygular/ım.					
13-Sendikal baskı hissetmem					
14-Okuldaki diğer öğretmenlerin tepkilerinden etkilenmez/etkilenmem.					
15-Suistimal edilmesine izin vermez/ vermem.					
16-Diğer okul müdürlerinin öğretmenlerine verdiği notlardan etkilenmez./etkilenmez					
17-Öğretmenlerin cinsiyeti değerlendirilmesine/değerlendirmeme etkilemez	10.201.1.58	3236	28.02.2022		
18-Bir sonraki yıl aynı öğretmenlerle çalışacak olmam değerlendirilmesini / değerlendirilmesini etkilemez.					
19-Uygulama açısından yeterli bilgi ve beceriye sahip/ım.					
20-Farklı alanlardaki öğretmenlerin (branşların) performans değerlendirilmesini yapabilecek yeterlilikte/yim					
21-Öğretim yöntem-teknik bilgisi açısından müdürü/kendimi yeterli görüyorum.					
22-Eğitim öğretimde kullanılan teknolojik araçları (Bilgisayar, akıllı Tahta, Tablet... v.s.) kullanabilir/ım.					
23-Ders denetimlerini pozitif bir hava içerisinde gerçekleştirir/ım.					
24-Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur/ım.					
25-Eğitim öğretimin planlama sürecini değerlendirebilir/ım.					
26-Öğretmenin eğitim öğretim ortamlarını düzenlenmesine ilişkin süreci değerlendirebilir/ım.					
27-Öğretmenin iletişim becerilerini değerlendirebilir/ım.					
28-Öğretmenin çevre imkanlarını ne kadar yararlı kullandığını değerlendirebilir/ım.					
29-Öğretmenin zamanı yönetebilme becerisini değerlendirebilir/ım.					



Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2022-E.175588

30-Öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme becerisini değerlendirebilir/im.					
31-Öğretmenin eğitim öğretim sürecini değerlendirme becerisini değerlendirebilir/im.					
32-Öğretmenin kurumun eğitim öğretim politikalarına ne kadar uyum ve katkı sağladığını değerlendirebilir/im					
33-Öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışa sahip olma düzeyini değerlendirebilir/im.					
34-Yeteri düzeyde rehberlik yapar/im.					
35-Ders denetimleri sonrası geri bildirimde bulunur/im.					
36-Farklı düşüncelere açık/ğım.					
37-Yeteri kadar derslere girerek gözlem yapar/im.					
38-Öğretmeni de katar/im					
39-Öğretmene yapıcı eleştiriler sunar/im.					
40-Çevresel şartları göz önünde bulundurur/um.					
41-Öğretmenin şartlarını (öğrenci sayısı, öğrenci ve veli profili ...v.b.) göz önünde bulundurur/um					
42-Sürece etki eden hataları fark eder/im					
43-Süreç odaklı değerlendirme yapar/im.					



E.K. Ar.

ölçek izni Gelen Kutusu x**osel ahya** <osel0511ahya@gmail.com>

15 Ara 2021 Çar 20:59



Alıcı: abdurrahmanekinci ▾

Merhabalar hocam!

Ben Elvan KARADEVECİ.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde yüksek lisans yapıyorum Bilimsel çalışmamda veri toplamak için Serdar BOZAN hocamla birlikte geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Öğretmen Ölçeği" ve "Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Okul Müdürü Ölçeği" kullanmak istiyorum.

Gerekli iznin verilmesi hususunda arz ederim.

Elvan KARADEVECİ

05055668257

osel0511ahya@gmail.comelvankaradeveci09@hotmail.com**Abdurrahman EKINCI**

2 Ocak Paz 23:05 (10 gün önce)



Alıcı: ben ▾

Elvan Hanım merhaba, Serdar BOZAN ile birlikte geliştirmiş olduğumuz "Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Öğretmen Ölçeği" ve "Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Okul Müdürü Ölçeği"ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Prof. Dr. Abdurrahman Ekinci

Mardin Artuklu Üniversitesi

ölçek izni Gelen Kutusu x**osel ahya** <osel0511ahya@gmail.com>

15 Ara 2021 Çar 21:01



Alıcı: serdarbozan ▾

Merhabalar hocam!

Ben Elvan KARADEVECİ.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde yüksek lisans yapıyorum Bilimsel çalışmamda veri toplamak için Abdurrahman EKINCI hocamla birlikte geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Öğretmen Ölçeği" ve "Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci Müdür Yeterliliği (ÖPDSMY) Okul Müdürü Ölçeği" kullanmak istiyorum.

Gerekli iznin verilmesi hususunda arz ederim.

Elvan KARADEVECİ

05055668257

osel0511ahya@gmail.comelvankaradeveci09@hotmail.com**SERDAR BOZAN**

16 Ara 2021 Per 21:57



Merhabalar, Ölçekleri gerçekleştireceğiniz çalışmada kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dileriz... Serdar BOZAN Öğretim Görevlisi Mardin Artuklu Üniversitesi

ÖZGEÇMİŞ