

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DENETİM MODELLERİ İLE ÖĞRETMEN
PERFORMANSI VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emrah POLAT

İstanbul
Eylül-2022

**T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**DENETİM MODELLERİ İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI VE
OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emrah POLAT

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL**

**İstanbul
Eylül-2022**

TEZ ONAYI

Lisansüstü Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.....
Doç. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Denetim Modelleri İle Öğretmen Performansı Ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Emrah POLAT
İstanbul, 2022

ÖN SÖZ

Eğitim hayatımın önemli bir evresi olan bu araştırma sırasında desteklerini benden esirgemeyen, genel anlamda bir yol gösterici olarak gördüğüm kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'e sonsuz teşekkür ediyorum. Yine yüksek lisans eğitimim sırasında bana kıymetli bilgilerini aktarıp tecrübe kazandıran hocalarım; Doç. Dr. Mehmet Hilmi KOÇ, Dr. Orkun Osman BİLGİVAR, Dr. Pınar MERT ve Dr. Şebnem YAZICI hocalarıma teşekkür ediyorum. Ayrıca kaynak temini konusunda destek olan kıymetli hocam Prof. Dr. Nalan CİNEMRE'ye de teşekkürler. Araştırmanın önemli bir aşaması olan veri toplama sürecinde desteklerini benden esirgemeyen dostum, meslektaşım sayın Nedim BUDAK ve Ali Haydar YILMAZ öğretmenlerime teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatımın her evresinde yanımda olmaya çalışan arkadaşım Ecz. Ayfer ŞAHİN'e, hayatımın mimarı olan, kendisine çok şey borçlu olduğum başöğretmenim kıymetli babam Rıfat POLAT'a, annem Ayşan POLAT'a, kardeşlerim Safure Hilal POLAT, Tuba ÇAYLAK ve eşi Barış ÇAYLAK'a, Yunus Emre POLAT ve eşi Nazan POLAT'a desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Bu araştırmayı, canım yeğenlerim Tahir POLAT, Hira Nur POLAT ve tüm meslektaşlarıma ithaf ediyorum.

Emrah POLAT
İstanbul, 2022

ÖZET

DENETİM MODELLERİ İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Emrah POLAT

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Eylül- 2022, 106 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, denetim modelleri ile öğretmen performansı ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Ağrı ili devlet okullarında görev yapan 6.914 öğretmen, örneklemini ise 387 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, “Denetim Modelleri Ölçeği” “Öğretmen Performansı Ölçeği” “Okul Etkililiği Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Araştırma toplanan veriler normal dağıldığından dolayı parametrik analizler yapılarak çözümlenmiştir. Ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında t-testi ve ANOVA analizleri, değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği zaman, öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaşmış denetim ve sanatsal denetim arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı, okul etkililiği ile bilimsel denetim arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile performansları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen performansı ile bilimsel denetim, klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaşmış denetim ve sanatsal denetim arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Denetim modelleri, öğretmen performansı, okul etkililiği.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SUPERVISION MODELS AND TEACHER PERFORMANCE AND SCHOOL EFFECTIVENESS

Emrah POLAT

Master, Education Management

Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL

September- 2022, 106 Pages

The aim of this study is to examine the relationship between supervision models and perceptions of teacher performance and school effectiveness. The research was carried out according to the quantitative research method and the relational survey model. The population of the study consisted of 6,914 teachers working in public schools in Ağrı province, and the sample consisted of 387 teachers. The data were collected with the help of “Supervision Models Scale”, “Teacher Performance Scale” and “School Effectiveness Scale”. Since the collected data were normally distributed, the research was analyzed by making parametric analyzes. T-test and ANOVA analyzes were used to compare scale scores according to demographic variables, and Pearson Correlation analysis was used to determine the relationship between variables. When the relationships between the variables were examined in the study, it was determined that there was no significant relationship between teachers' perceptions of school effectiveness and clinical supervision, developmental supervision, differentiated supervision and artistic supervision, while there was a positive and low-level significant relationship between school effectiveness and scientific supervision. It has been determined that there is a positive and low-level significant relationship between teachers' perceptions of school effectiveness and their performance. It has been revealed that there is a positive and low level significant relationship between teacher performance and scientific supervision, clinical supervision, developmental supervision, differentiated supervision and artistic supervision.

Keywords: Control models, teacher performance, school effectiveness.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ1	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Denetim	8
2.1.2. Denetimin/Teftişin Amacı	9
2.1.3. Denetimin İlkeleri	11
2.2. Eğitim Denetimi/Teftişi	11
2.3. Denetim Modelleri	12
2.3.1. Bilimsel Denetim	12
2.3.2. Sanatsal Denetim	14
2.3.3. Öğretimsel Denetim	15

2.3.4. Klinik Denetim.....	16
2.3.5. Farklılaştırılmış Denetim	18
2.3.6. Gelişimsel Denetim.....	20
2.4. Denetimle İlgili Araştırmalar	21
2.5. Etkililik.....	24
2.5.1. Okul Etkililiği	25
2.5.2. Etkili Okulun Özellikleri.....	26
2.6. Performans Kavramı	30
2.6.1. Öğretmen Performansı Kavramı	32
2.7. Öğretmen Performansını Etkileyen Unsurlar.....	33
2.7.1. Örgütsel Unsurlar.....	34
2.7.1. Bireysel Faktörler.....	42
2.7.1.1. Motivasyon	42
2.7.1.2. Mesleki Öz Yeterlik.....	43
2.7.1.3. İş Tatmini	44
2.7.1.4. Kişilik ve Demografik Özellikler.....	45
2.7.2. Çevresel Faktörler	46
2.8. Öğretmen Performansı ile İlgili Araştırmalar	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	49
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırma Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği	51
3.3.2. Denetim Modelleri Ölçeği	51
3.3.3. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği.....	52

3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Verilerin Analizi.....	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
BULGULAR	54
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	54
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	54
4.2.1. Cinsiyet	55
4.2.2. Yaş	56
4.2.3. Kıdem.....	57
4.2.4. Öğrenim Durumlarına.....	58
4.2.5. Görev Yapılan Okul Kademesine	59
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt amacına İlişkin Bulgular.....	60
BEŞİNCİ BÖLÜM	62
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	62
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	62
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	62
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	62
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	66
5.3. Öneriler	69
KAYNAKÇA	70
EKLER.....	84
ÖZ GEÇMİŞ.....	94

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları.....	16
--	----

Tablo 2.2: Performans Değerlendirme ve Performans Yönetimi.....	33
Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar.....	50
Tablo 3.2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4.1: Denetim Modelleri, Öğretmen Performansı ve Okul Etkililiği Ölçeklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	54
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Denetim Modellerine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performanslarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Denetim Modellerinin Karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Performanslarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Denetim Modellerinin Karşılaştırılması.....	57
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Performanslarının Karşılaştırılması.....	57
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması.....	58
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Denetim Modellerinin Karşılaştırılması.....	58
Tablo 4.12: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Performanslarının Karşılaştırılması.....	58
Tablo 4.13: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.14: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Denetim Modellerinin Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.15: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Performanslarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması.....	60
Tablo 4.17: Denetim Modelleri ile Öğretmenlerin Performansları ve Okul Etkililiği	



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Denetim insanlık tarihi kadar eski bir disiplindir. Bütün örgütler amaçlarına ulaşabilmek adına denetime ihtiyaç duyar. Yönetimler amaçlarına ulaşip ulaşamadığını ancak denetimle saptayabilir (Tataroğlu, 2017: 30). Denetim yapılan işin eksiklerinin belirlenmesi ve bu eksiklerin giderilmesi hususunda çözüm stratejileri belirlemek işlevi ile rehberlik boyutu kazanmıştır. Günümüzde denetimin kontrol etmekten çok, işleyişi iyileştirme ve ilerletme anlayışı, eğitim sisteminde denetimi önemli bir yere taşıyıp gerekliliğini arttırmıştır (Aydın, 2014: 5). Yönetimsel hayatın önemli bir unsuru olan denetim kavramının eğitim sisteminde de önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Eğitim-öğretimin belirlenen amaç ve kurallara göre yerine getirilip getirilmediğinin belirlenebilmesi için denetimden geçmesi gerekmektedir. Bu denetim faaliyetindeki amaç, eğitim-öğretimin daha kaliteli bir şekilde yapılmasına katkıda bulunmaktır (Gündüz, 2012:4). Millî Eğitim Bakanlığı (2016) denetimi;

“genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırma ilişkin öneriler getirme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır.

Denetim; öğretim ve öğrenci başarısını arttırıp öğretimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin sürece dahil edilmesidir (Sullivan ve Glanz, 2015: 4). Başarının arttırılması yönündeki fonksiyonu denetimin, performans üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu açıdan denetim; eğitim kurumlarında paydaşların yapmakla sorumlu oldukları faaliyetleri gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini denetlemek ve denetim sonrası eksiklerin belirlenip düzeltilmesi konusunda gerekli rehberliğin yapılıp, faaliyetlerin amaca uygun olup olmadığını belirlemektir (Akar, 2016: 10). Başka bir ifade ile denetim; eğitim ve öğretim için belirlenen hedeflere

ulaşma noktasında eksiklerin giderilip, eğitim paydaşlarının işbaşında eğitilmesinde ve işleyişin geneline yol gsterici uzmanlık faaliyeti olarak tanımlanabilir (Aküzüm, 2012: 13). Yerinde ve zamanında yapılan denetimlerin hem eksiklerin belirlenip giderilmesi hem de yapılan denetimde rehberlik faaliyetlerinin yerine getirilmesi ile denetin yapılan kişinin performansının olumlu yönde bir ivme kazanması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bireyin/iş görenlerin performansı, örgütün etkililiğinde belirleyici rol oynamaktadır.

Performans kavramının dilimizdeki karşılığı verimlilik gücü ve hedeflere ulaşma düzeyidir (Saruhan ve Yıldız, 2014: 313). Performans; planlı bir şekilde hedeflere ulaşmak için gerçeleştirilen faaliyetler sonucunda elde edilen çıktıları nitel veya nicel olarak belirleyen bir durum olarak (Özer, 2009: 4), planlı ve programlı yürütölen faaliyetlerden elde edilen çıktıların nitel ve nicel karşılığıdır (Tataroğlu, 2017: 42). Eğitim kurumlarının toplumların geleceğini inřa etme hususundaki önemi göz önünde bulundurulduğunda öğretmen performansının çok önemli olduğu anlaşılmakta ve önemi daha da belirgin hale gelmektedir (Özgenel ve Aktaş, 2020: 3). Bununla beraber öğretmen performansı okulun etkili olabilmesi konusunda da son derece önemli bir faktördür. Öğretmen performans düzeyinin yüksek olduğu eğitim kurumlarında okul etkililiğinin de pozitif anlamda ve önemli oranda artış gösterdiği söylenebilir. Etkili okullarda öğretmen, öğrenci, veli, yönetim, okul kúltürü, okul iklimi gibi birçok faktörün belirgin olduğu görölmektedir (şişman, 2002). Bu anlamda okul etkililiği üzerinde öğretmen performans düzeyinin önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir.

Etkililik kavramı “etkili olma durumu, tesirlilik, müesseriyet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Okulun beklenen etkiyi gerçeleştirebilmesi okulun etkililiği olarak ifade edilmektedir (şişman, 2002: 26). Okul etkililiği ile asıl anlatılmak istenen; okulların öğrencilerin başarisında önemli bir yerinin olduğu fikridir. Etkili okullar kaynakları çok fazla olan okullar değil, elde bulunan kaynaklarla en iyi sonuçları elde etmeyi ifade eder. Etkili okullar, yöneticilerinin öğretimsel anlamda tecrübeli ve bilgi sahibi olduğu okullardır ve bu yöneticiler öğretmen performanslarını periyodik olarak kontrol ederler (Çubukçu ve Girmen, 2006: 122-125). Denetimin, eğitimde etkililiği yakalayabilmenin önemli unsurlarından olduğu ifade edilebilir. Bazı araştırmacılara göre bir okulun etkililiğinin belirlenmesi için okulun amaçlarının kontrol edilmesi gerekir (şişman,

2020: 14). Eğitim sisteminde etkili olabilme noktasında denetim mekanizmasının olmazsa olmaz olduğu tüm eğitimcilerin birleştiği ortak paydadır (Özgenel ve Yılmaz, 2019: 230).

Eğitim sisteminde denetimin amacı; eğitim sisteminin kapsadığı bütün faktörleri kontrol edip analizler yaparak eğitimi ve öğretimi daha iyi bir seviyeye ulaştırmaktır (Bilir, 2013: 29). Eğitimde verimliliğin anlaşılması; öğrencilerin akademik başarılarının hangi düzeyde olduğu, öğretmenin mesleki yeterliliği ve eğitim kurumunun daha önce belirlemiş olduğu amaçların ne kadarına ulaşılmış olduğunun tespiti ile mümkündür. İfade edilen hususların belirlenmesi de denetim ile sağlanabilir (Köybaşı, Uğurlu ve Demir, 2017: 44). Eğitimde öğrenme- öğretme süreçlerinin hassas ve önem arz ediyor olması kadar eğitim denetiminde de öğretim fonksiyon ve süreçlerinin denetlenmesi de eksiklerin giderilmesi ve işleyişin iyileştirilmesi adına yapılan denetimin kimler tarafından, ne şekilde yapıldığı da önemlidir (Pehlivan, 2007: 6). Denetim ve değerlendirme kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğu; değerlendirmenin bir anlamda derecelendirme olarak kabul edildiği aşamada öğretmen performansının ölçülmesi ve geliştirilmesi noktasında denetimin önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Range, Scherz, Hold ve Young, 2011'den akt., Güneş Metin, 2021: 11). Başka biri ifadeyle denetimin en önemli amaçlarından biri etkili okullar yaratmaktır (Pehlivan, 2007:18). Verilen bilgiler ışığında okulların amaçlarına ulaşabilmeleri önemli oranda yönetici ve öğretmenlerin performansına bağlı olduğu, yüksek performans düzeyinin ve denetimin beraberinde okulun etkililiğine katkı sağlayacağı söylenebilir. Buradan hareketle araştırmanın problem sorusu "*Denetim modelleri ile öğretmen performansı ve okul etkililiği arasında anlamlı ilişki var mıdır?*" şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, denetim modelleri ile öğretmen performansı ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik algıları:
 - a. Cinsiyetlerine

- b. Kademelerine
 - c. Yaşlarına
 - d. Görev yaptıkları görev kademelerine
 - e. Eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Denetim modelleri ile öğretmen performansı ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde eğitim denetimi ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Çelik'in (2017) yapmış olduğu araştırmada denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi üzerine çalışılmıştır; Araştırma sonucuna göre çalışmada yer alan katılımcıların büyük bir çoğunluğu denetimin prosedür için yapıldığının altını çizmiştir. Çetin'in (2020) yapmış olduğu araştırmada çalışma gurubuna dahil olan örneklem gurubundan elde edilen verilere göre denetim algılarının olumsuz olduğu ve uygun-, ideal bir denetim sisteminden söz edebilmek için gerekli yeterliliklere sahip denetmenlerin varlığıyla olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada Dilekçi'nin (2012) çalışmasına göre eğitim denetmenlerinin teftiş-denetim süreci ile ilgili görüşlerini ifade etmekte etkili olabilmeleri, alanlarında uzmanlıklarının olması, öğretmenlerle iletişimin olumlu bir havada geçmesine özen gösterip, öğretmenlerin olumlu yönleri üzerinde durmaları gerektiği önerilmektedir. Yavuzer (2015) farklılaştırılmış denetimin Türk eğitim sistemine uyarlanması gerektiğini, ancak bu şekilde farklılaştırılmış denetimin uygulanabilirlik kazanabileceği sonucu elde edilmiştir. Bir başka araştırmada Ilgaz (2011) çalışmasında araştırmaya dahil olan öğretmenlerin, denetim uygulamalarını tutarlı olmadığını, denetim yöntemlerinin adil, değerlendirme yöntemlerinin açık ve işlevsel olmadığını belirtmişlerdir.

İlgili literatür tarandığında öğretmen performansı ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Sincer'in (2021) yapmış olduğu çalışmasında karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat öğretmen performansını yordamaktadır. Aktaş'ın (2020) yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre; okul müdürünün liderlik stillerinin öğretmen performansını yordadığı tespit edilmiştir. Kılıç'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada, sosyal medya kullanımı ile öğretmen performansı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Salatan'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada olumlu örgüt algısının öğretmen performansı üzerinde pozitif etkisi olduğu rapor edilmiştir.

Benzer şekilde Demir'in (2008) çalışmasına göre okul ikliminin öğretmen performansı etkilediği sonucu elde edilmiştir. Hasbay'ın (2015) araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin olağan çalışabildikleri, motivasyonlarını düşürecek herhangi bir baskı hissetmedikleri örgütlerde yüksek performans sergileyerek daha verimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde ilgili literatür tarandığında etkili okul-okul etkililiği ile ilgili birçok araştırma vardır. Gezerler'in (2021) çalışmasına göre okul yöneticilerinin sergilediği etik liderlik davranışlarının okul ikliminin göstergesi olan okuldaki demokratiklik ve adanmışlığı, başarıya önem veren atmosferi ve çalışanlar arasındaki samimi ilişkileri ve uyumu olumlu etkileyerek, algılanan okul etkililiğinin artmasında dolaylı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım'ın (2015) yapmış olduğu 'çalışmada okul müdürlerinin denetim odağı ve öğretmenlerin genel iş doyumunu birlikte okul etkililiğini anlamlı olarak yordamaktadır. Özerdem'in (2022) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlik mesleği iş özellikleri ile okul etkililiği arasında önemli ve güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Atış'ın (2020) yapmış olduğu çalışmada devlet okullarındaki öğretmenlerin dışa dönüklük ve umut düzeyleri arttıkça etkili okul yöneticilerine yönelik algıları da artmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin iyimserlik ve umut düzeyleri ile etkili okul öğretmen boyutu arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2015) yapmış olduğu çalışmaya göre; öğretmenlerin meslektaşlara, öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürlerine ilişkin farkındalık algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tutkan'ın (2019) çalışmasına göre okulların birtakım özellikleri, öğretmenlerin mesleki ciddiyeti, örgüt ortamı, idarecilerin verimli bir çalışma ortamı yaratmak için gayretleri, okul-aile ilişkileri, eğitim-öğretim sürecinin etkili okul olarak algılandığı görülmüştür. Verilen ampirik çalışmalar incelendiğinde denetim modelleri, okul etkililiği ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle söz konusu denetim modelleri, okul etkililiği ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi alanyazındaki bu boşluğa ve ileride yapılacak çalışmalara ampirik katkı sunacaktır. Ayrıca bu üç değişkenin bir arada çalışılmamış olması çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Eğitim kurumlarında denetim, eğitimin kalitesini arttıran önemli unsurlardandır. Eğitimi bir bütün olarak ele aldığımızda öğretmen, öğrenci ve okulun yapması

gereken eylemleri uygun bir şekilde yapıp yapmadıklarını ancak denetimle belirlemek mümkündür. Denetimin birbirinden farklı modelleri vardır. ‘‘Denetim modellerinin öğretmen performansı ve okul etkililiği arasındaki ilişki’’ konusu öğretmen ve okul etkililiğinde uygulanması durumunda hangi denetim modellerinin pozitif bir anlam ifade ettiğinin belirlenmesi, denetmenlerin denetim görevini yerine getirdiklerinde en etkili eğitim ve öğretim modelinin uygulanması, öğretmenlerin doğru denetim tekniği aracılığı ile alacakları rehberlik faaliyetinden sonra mesleki gereklilikleri yerine getirmekte tecrübe ve bilgi sahibi olacağından daha iyi bir performans sergilemeleri, yine yöneticilerin koşulları göz önünde bulundurarak sağlıklı bir okul ikliminin oluşturularak etkili okul profiline ulaşmasında katkı sağlayacağından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan ölçeklere yanıt veren öğretmenlerin yanıtladıkları soruların cevaplarını doğru ve samimi cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

2020-2021 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinde 6914 öğretmen arasından araştırmaya dahil olan 387 öğretmenin ölçeklere vermiş oldukları yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Denetim: Örgütlerin yürütmüş oldukları faaliyetlerin önceden belirlenmiş olan kaidelere göre gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin kontrol edilmesi ve sorgulanmasıdır (Tataroğlu, 2017: 30).

Performans: Bir eylemi gerçekleştirebilme yeteneğidir (Üzüm ve Uçkun, 2018: 255).

Okul etkililiği: Okulun belirlenen amaçlara ulaşmaya yönelik faaliyetleri yerine getirebilme kabiliyetidir (Şişman, 2020: 25).

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim sistemi de dahil olmak üzere denetim kavramı bütün örgütlerde yol gösterici bir işleve sahiptir. İşlerin belirlenen kurallar dahilinde yerine getirilmesi hem kolaylık sağlar hem de örgüt çalışanlarını koruma altına alır. Yöneticilerin keyfi hareket edip adil olmayan uygulamalara eğilimlerine engel olur. Bu anlamda örgütün sistematik bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayan bir mekanizmadır (Debeş, 2021: 48). Bu yönüyle denetimin, eğitimin diğer iki önemli unsuru olan okul etkililiği ve öğretmen performansı ile ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Etkili okul kavramı, eğitimin kalitesini, niteliğini arttırmak için yapılan araştırmalarla ortaya çıkmış, söz konusu araştırmalarda; bazı okulların diğer okullarla mukayese edildiğinde daha başarılı olmasından ortaya çıkmıştır. Başarılı ve daha az başarılı okullar ile ilgili yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda etkili okula hangi yollarla ulaşılabileceği konusunda izlenmesi gereken yollar belirlenmiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 42). Etkililik, hedeflenen düzeyde amaçlara ulaşmaktır (Tınaz, 2014:11) Bu bilgiler ışığında okulların etkili olmasını gerektiren durumların kaliteli bir eğitim anlayışı ve şartlarını sağlaması gerekliliği olarak düşünülebilir.

Performans kelime anlamı olarak TDK'ya (2020) göre "başarım" anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile kişilerin yetenek ve adaptasyonları sonucu ulaşmak istedikleri hedefler doğrultusunda göstermiş oldukları çaba ve elde edilen başarıdır (Kızılkaya, 2019: 5). Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmen performansını; öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yerine getirirken elde ettikleri verim olarak tanımlamak mümkündür. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan öğretmen performansı eğitim-öğretimde önemli bir yere sahiptir. Eğitim sürecini doğrudan etkileyen öğretmen performansı, eğitimde kaliteyi yakalayabilme konusunda da büyük öneme sahiptir (Çelikten ve Özkan, 2018: 808). Bir sonraki başlıklarda yukarıda kısaca ifade edilen kavramlarla ilgili detaylı literatür taramasına yer verilmiştir.

2.1. Denetim

Medeniyet tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan denetimin geçmişi ile ilgili M.Ö 3000 yıllarında Mezopotamya’da bilgiler olduğu ifade edilmektedir (Tataroğlu, 2017:34). Grupta’ya (1991) göre denetimin beş bin yıllık bir geçmişe sahip olduğu düşünülmektedir. Yönetimle iç içe bir kavram olan denetim, örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için son derece gerekli bir mekanizmadır. Denetimin sözlük tanımı “göz kulak olmak, yönlendirmek, nezaret etmek” denetlemektir” (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014: 8). Denetim, amaçlanan hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenme sürecidir (Özdemir, 2018: 189). Denetim, belirlenen amaçlara ulaşılması konusunda uygulanan yöntemlerin belirlenen kurallara uygunluğunun incelenmesi süreci olarak düşünülebilir (Taymaz, 2015: 3). Ortak kullanımda olan eğitim kaynaklarını faydalı bir şekilde kullanarak eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen durumları eleştirel bir bakış açısıyla tespit edip, değerlendirip ve geliştirilmesini kapsar (Bilir, 2013: 9-10). Denetim; çalışanların üstüne düşen vazifeleri ne şekilde yerine getirdiğini takip etmek, bu süreçte yapılan hataları belirlemek, hataların düzeltilmesi ve tekrarının olmaması için gerekli tedbirleri almak, çözüm bekleyen sorunları çözüme kavuşturmak, güncel tanıtımlarda bulunmak, vazifelerini yerine getirme konusunda çalışanlara yöntem geliştirme noktasında yol göstermektir (Taymaz, 2015: 33).

Çok eski bir geçmişi olan denetim kavramı, insanların topluluk halinde yaşamaya başlamasıyla yönetsel hayatın olmazsa olmazları arasında yer alan önemli bir kavram haline gelmiştir (Bozkurt, 2013: 56). Diğer bütün örgütlerde olduğu gibi denetimin önemi eğitim sisteminde de olmazsa olmaz düzeydedir. Denetimin eğitim sistemindeki en önemli işlevi okulu etkili kılmak ve bu etkililikte devamlılığı sağlamaktır (Sağır ve Göksoy, 2019: 45). Eğitim sisteminde amaca ne denli yaklaşıldığı, çalışanların amaca ulaşma hususunda ne kadar çaba gösterdiklerinin tespiti ancak denetimle mümkündür. Bu noktada girdi ve çıktısı insan olan eğitim sisteminde denetimin önemi artmaktadır. Kavramsal olarak başlarda, personelin tutum ve faaliyetlerini gözetlemek olarak ele alınan denetim, günümüzde daha etkili öğrenme koşullarının oluşturulması açısından öğretmene ihtiyaç duyduğu desteği sağlayıp süreci en iyi nasıl yürütebileceği konusunda rehberlik yapması olarak görülmektedir (Sağır ve Göksoy, 2019: 146).

Örgütün varlığında devamlılık sağlayabilmesi için denetim mekanizmasının varlığına her zaman ihtiyaç duymaktadır (Aydın, 2013: 11). Denetimi etkin kılan üç önemli denetim aşaması vardır. Bu aşamalar; durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme aşamalarıdır. *Durum saptama* denetlenecek kurum ya da birimin bütün detayları ile ele alındığı aşamadır bu aşamadan sonra saptamada elde edilen veriler ışığında sonuca ulaşabilmek için *değerlendirme* aşaması söz konusudur. Son olarak değerlendirme sonrası tespit edilen eksiklerin giderilmesi açısından *düzeltilme ve geliştirme* aşaması vardır (Bülbül, 2021: 171). Örgütler amaçlarına ulaşmak için izledikleri yol ve uyguladıkları yöntemleri gözlemlemek zorundadır. Bu gözlemleri etkin kılmak mevcut yapıyı sistematik bir şekilde denetlemek ve değerlendirmekle mümkündür. Belirli periyotlarla gözlem, analiz ve değerlendirme ihtiyacı denetimin önemini de ortaya koymaktadır (Aydın, 2013: 11).

2.1.2. Denetimin/Teftişin Amacı

Denetimin birincil amacı, örgütlerde belirlenen hedeflere ulaşabilmenin düzeyini belirleyip bu doğrultuda gerekli tedbirleri alıp uygun yöntemleri belirleyerek verimliliği arttırmaktır (Sağır ve Göksoy, 2016: 45). Denetim amaçları arasında en önemlisi öğretmen ve öğrencilerin ileriye görebilmelerine yardımcı olmak ve süreç boyunca katılımcılar üzerinde gelişim isteği oluşturabilmektir (Aydın, 2013: 23). Eğitim kurumları açısından denetimin amacı; ulaşılmak istenen hedefler doğrultusunda koordinasyonu sağlamak, kolektif hareket anlayışını geliştirmek, rehberlik faaliyetlerinde bulunmaktır (Gündüz, 2012: 3). Millî Eğitim Bakanlığı (2016) Rehberlik ve Denetim Rehberi'nde, rehberlik ve denetim için gözetilecek ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ❖ Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak,
- ❖ Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak,
- ❖ İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak,
- ❖ Usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak,
- ❖ Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak,
- ❖ İş birliği ve katılımı öngörmek,
- ❖ Başarıyı öne çıkarmak, özendirme, teşvik etmek ve ödüllendirmek,

- ❖ Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek,
- ❖ Objektif olmak,
- ❖ Gelecek yönelimli olmak,
- ❖ Etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak,
- ❖ Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek,
- ❖ Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek.

Örgütler belirledikleri amaçlara ulaşma hususunda hangi aşamada olduklarını belirlemek adına denetimi kullanırlar. Denetim örgütsel anlamda ele alındığında, denetimin amaçları şu şekildedir (Marks ve diğeri 1971'den akt. Debeş 2021: 49);

- ✓ Örgütlerin ulaşmak istediklerinin belirlenmesi ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağı konusunda stratejiler belirleyerek sürecin gelişimini sağlamak.
- ✓ Amaca ulaşmak için belirlenen planların yararlılığının tespitini yapmak
- ✓ Toplumsal faydayı göz önünde bulundurarak örgütün yapısının bu şekilde şekillenmesini sağlamak
- ✓ Çıktı olarak elde edilen "ürünlerin" nitelik ve niceliklerinin değerlendirilmesi.
- ✓ Örgüt işleyişinde oluşan problemlerin belirlenmesi ve bu problemlere çözüm üretme konusunda çalışmalar yapmak
- ✓ Amaçlara yönelik çalışmaları yürütmek
- ✓ Örgütsel sistemde, uyumun en başarılı şekilde seyretmesini sağlamak
- ✓ Örgüt içinde yoğun bir iletişimin olmasını sağlamak
- ✓ Çalışanların örgüt amaçlarına ulaşmada daha verimli olmalarını sağlamak için motivasyon kaynağı oluşturmak
- ✓ Hizmet içi eğitimlerle çalışanların gelişimine katkıda bulunmak
- ✓ Verimliliği arttırmak için personeli en iyi olduğu alanda konumlandırmak.

Bu ilkeler ışığında denetimle, öğretim faaliyetlerini iyileştirmek, yapılan işlemlerin uygunluğunu kontrol etmenin yanında daha iyi yapılması noktasında rehberlik rolünü yerine getirmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak gibi eğitim-öğretime katkı sağlayacak faaliyetleri gerçekleştirmenin amaçlandığı söylenebilir.

2.1.3. Denetimin İlkeleri

Alan ve faaliyet koluna göre yapılan denetimlerde ilkesel anlamda değişiklikler olsa da denetimde genel olarak geçerli olan dört temel ilke vardır (Tataroğlu, 2017: 37), Bu ilkeler; Bağımsızlık, yasallık, nesnellik ve dürüstlüktür. Tataroğlu'na (2017) göre bu ilkelerin açıklamaları aşağıdaki gibidir.

- a) *Bağımsızlık*; denetimin bağımsızlık ilkesi en önemli unsurlardan biridir. Denetmen oluşturacağı denetim raporunda herhangi bir baskı altında kalmadan oluşturduğu raporda güvenilirliği arttırıp doğru kararların verilmesinde önemlidir (Süklüm, 2020: 20)
- b) *Yasallık*; denetimi yapacak kişi ve denetimin içeriği ile alakalı olan bu ilke, denetimin yasalar doğrultusunda yapılıp yapılmadığının yanında denetlenen işin mevzuata göre yapılıp yapılmadığının belirlendiği ilkedir.
- c) *Nesnellik*; denetimin bu ilkesine öre denetimi yapacak kişinin mevcut görünen üzerinden değerlendirme yaparak olması gerekenle mukayese ederek sonuca varmalıdır.
- d) *Dürüstlük*; herhangi bir tesir altında kalmadan yasal kurallar doğrultusunda denetim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini kapsayan denetim ilkesidir. Bağımsızlık ilkesi ile bağdaşan tarafları olan dürüstlük ilkesi denetleme faaliyetlerini gerçekleştirenlerin ahlak anlayışlarıyla da ilgilidir.
- e) *Açıklık* hem denetleyen hem de denetlenin denetleme faaliyetleri (beklenti, kriter ve diğer unsurlar) sırasında sürecin yalın olması gerekmektedir. Denetmenin süreci açık bir şekilde yürütmesi denetmene karşı güven duygusunu geliştirir
- f) *Durumsallık*; bu denetim ilkesinde tek denetim yaklaşımının aksine durumsal farklılıklara göre farklı denetim modellerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir.

2.2. Eğitim Denetimi/Teftişi

Eğitim denetimi, eğitimde oluşabilecek problemlerin tespiti ve giderilmesi olarak ifade edilmektedir (Debeş, 2021: 48). Gökçe'ye (1994) göre eğitim denetimi; sistemsel olarak eğitim faaliyetleri hakkında bilgi alınması, girdi ve çıktıların ilişkili olarak değerlendirilmesi, değerlendirme sonrası sonuçlara göre amaçların düzeltilip geliştirilmesi olarak tanımlanmıştır. Sullivan ve Glanz (2015) eğitim denetimini;

öğretimi geliştirme sürecine öğretmeni de dahil ederek öğrencinin gelişimini sağlamak olarak tanımlamıştır. Devletler gelecekle ilgili önemli yatırımlarını eğitime verdikleri önem ile yaparlar (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016: 18). Eğitimin bu denli önemli olması, eğitim kurumlarının ihtiyaçlara paralel olarak gelişim göstermesi ve sayıca artış göstermesi eğitim sisteminde denetimi kaçınılmaz bir boyuta taşımıştır. Eğitim kurumlarında örgütlenme gereksinimi, beraberinde kurumların bina, farklı görevleri yerine getirecek personel ve işlevsel araç gereç ihtiyacını doğurmuştur. Bu durum sonucunda kurumun yönetilme ve denetlenme ihtiyacı teftiş ve denetimi son derece önemli bir boyut haline getirmiştir (Buluç, 1997). Eğitim denetimi, paydaşlarının etkileşimini arttırarak birlikte, hareket etme anlayışını geliştirir. Örgütlerin gelişimine katkı sağlamasının yanında eğitim paydaşlarının da gelişimine katkı sağlamaktadır (Debeş, 2021: 48). Denetimin en önemli fonksiyonlarından biri öğretmen ve öğretmenin mesleki kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Gelecek nesillerin şekillenmesini sağlayacak eğitim kurumlarında faaliyetlerin denetlenmesi ve geliştirilmesi önemli bir husus olmakla beraber son derece gereklidir (İlğan, 2017: 390).

2.3. Denetim Modelleri

Denetim modelleri, tarihsel gelişimi içerisinde bilim ve yönetsel değişikliklerden etkilenmiştir (Gökalp, 2010: 34). Eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili bir şekilde yapılabilmesi için birçok denetim modeli geliştirilmiştir (Sağır ve Göksoy, 2019: 146). Bu denetim modelleri; bilimsel denetim, öğretimsel denetim, kliniksel denetim, farklılaştırılmış denetim, sanatsal denetim ve gelişimsel denetim olarak sıralanabilir.

2.3.1. Bilimsel Denetim

F. Taylor'un endüstriyel alanda uygulamış olduğu modelin eğitim sistemine uyarlanmasıdır. Franklin Bobbitt'in eğitime uyarladığı bu modelde Bobbitt; amaç ve hedeflerin açık ve net bir şekilde ifade edilip bu amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilecek faaliyetlerin planlı ve koordine bir şekilde yapılmasını önermiştir (Debeş, 2021: 60). Bu denetim modelinde amaç, eğitimde öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve uygulanması için olmazsa olmaz koşulların belirlenmesi ve uygunluğun sağlanmasıdır (Ada ve Baysal, 2020: 138). Taylor'un bilimsel denetim anlayışının temelinde üst düzey gözlem ve faaliyetlerin analizi vardır. Bu anlayışa

göre faaliyetlerde optimal düzeyde fayda sağlanmasının yolu hedeflerin belirlenmesidir (Usta ve Özyurt, 2021: 3). Bilimsel denetimde öğretmenlerden beklenen tutum ve davranışlar belirli bir çerçeve kapsamındadır. Dolayısıyla öğretmenlerden bu standartları yerine getirmeleri beklenir. Denetim sırasında da bu standartların dışında bir şey beklenmez (Sağır ve Göksoy, 2014: 151). Bilimsel denetim; kurumu bir makine olarak görerek çalışanları da bu makinede daha önceden belirlenmiş ve yapılması gerekenleri yerine getirmek üzere tasarlanmış mekanizmalar olarak görmüştür (Leblebici, 2008: 107). Taylor eğitim yönetimi ve denetimini büyük çapta etkilemiş olan “bilimsel yönetim ilkeleri” şeklinde aşağıdaki gibi sıralamıştır (Pajak 1993’ten akt., Aydın, 2019: 5):

- ❖ Bir görevi mükemmeliyetçi bir anlayışla yerine getirecek stratejinin belirlenmesi ve bunun uygulamaya konulması.
- ❖ Bir işin yapılması konusunda planlama ve uygulanmasının farklı aşamalardan oluşması
- ❖ Ödemelerin, performansın performans kriterine dayalı olması

Bilimsel denetimde, uygulama haricindeki sorumlulukların tümü denetime aittir. Örgütte işin planlanması ve düzenlenmesi yöneticinin sorumluluğundadır. Yöneticinin planlayıp düzenlediği eylem planını uygulamak çalışanların görevidir. Belirli ilke ve yöntemlerle, çalışan seçimi yapılır. Yönetim anlayışı ve üstlenilen sorumluluklar uyumlu bir şekilde yürütülmelidir (Başaran, 2000’den akt., Kel, 2020: 17). Bilimsel denetim, otokratik bir denetim felsefesi yansıtmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, yönetimin küçük bir parçası olarak görülmekte, daha önce belirlenmiş vazifeleri yöneticilerin direktifleri yönünde gerçekleştirme elemanları algısını oluşturmaktadır. Bilimsel denetim modelinde öğretmen, daha önceden belirlenmiş kural ve yöntemlere göre hareket etmek durumundadır. Böyle bir denetim modelinin ancak verilen görevleri yerine getiren uygulama elemanları yetiştireceği, öğretmenin mesleki gelişimine bir katkıda bulunamayacağı açıktır (Aydın, 2013: 14). Bilimsel denetimin dayandığı esaslar aşağıdaki gibidir;

- ✓ Öğretmenler ne şekilde hareket edeceklerini bilmediklerinden yönlendirilmeyi beklerler
- ✓ Yeni fikirler üretmede yetersiz olan öğretmenler kendilerine önerilen fikirleri uygularlar

- ✓ Bilgi ve önerilerin merkezi denetmendir.
- ✓ Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlardaki sorunları birkaç özel kişi tarafından bilinmektedir (Sağlamer, 1975'ten akt. Debeş, 2021: 61).

Bilimsel denetim, profesyonel öğretmenlik ve öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinin belirlenmesi ve bu gerekliliklere uygunluğun aranması konusunda geniş çaplı katkılar sağlamıştır. Ancak bu kadar katı kurallardan beslenen bir denetim modeli, öğretmenlik gibi beşerî ilişkilerin, yaratıcılığın, algı ve hislerin yoğunlukta olduğu sahada öğretmenliği çekilmez ve anlamsız bir mesleğe dönüştürebilir (Aydın, 2019: 23).

2.3.2. Sanatsal Denetim

Sınıf içi gözlemlerde yapılacak değerlendirmeleri bilgi, kavrama ve hassasiyet yeterliliği ile öğretmene ifade etmeye dayalı bir model olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2004: 298). Sert ve kontrol prensipli, sürekli uygulanan denetim modellerinin aksine sanatsal denetimde öğretmene karşı hoşgörülü, nezaketle yaklaşan, sınıf uygulamalarında detaylı incelemeler yaparak öğretmenin kendine has yönlerini dikkate alan bir denetim modeli olarak tanımlanabilir (Uğurlu, 2013: 122). Bilimsel denetimde pasif durumda olan öğretmen sanatsal denetimde sürece aktif olarak dahil olabilir (Debeş, 2021: 61). Eğitimi, bilimden öte sanat olarak gören Eisner “denetim” kavramını sevmediğini belirtir. Bunun gerekçesi olarak da bu kavramın örgütlerde hiyerarşik bir hava oluşturduğu ile açıklamaktadır (Aydın, 2019: 24). Sanatsal denetimde, uzun vadede sınıf gözlemlerinin rutin bir şekilde yapılması gerekliliği vardır. Sanatsal denetim modelinin en önemli unsurlarından biri de denetmenin öğretmenlerin özel yeteneklerini belirlemeyi amaçlar. Buradaki amaç, öğretmenleri bu tespitler doğrultusunda eleştirmek değil, aksine bu yönlerin güçlendirilmesi için öğretmeni desteklemektir (Sağır ve Göksoy, 2016: 160). Öğretmen ve müfettiş iletişimine katkı sağlaması konusunda tekrarlı gözlemler önemlidir. Aynı zamanda bu tekrarlar beraberinde güven ve anlayışı getirir. Sanatsal denetimin dört temel unsuru vardır (Pajak, 2010'dan akt., Kaplan, 2019: 29-30).

- ❖ Denetmenler gözledikleri durumun önemli özelliklerini kavrama ve görme yeteneğine sahip olmalıdırlar. Farklı bir ifade ile hem sınıf atmosferinin hem de denetim alanının uzmanı olmalıdırlar.

- ❖ Denetmenler gördüklerini tanıyabilmeli, deneyimlerin kaynağını tespit edebilmeli ve etkileyici bir dille söyleme kabiliyetine sahip olmalılar.
- ❖ Denetmenler belli bir sınıfın dinamiklerini açıklayabilecek uygun kavram, model ve kuramlara başvurarak yorum yapabilmelidir.
- ❖ Modelin son aşamasında görülen ve yorumlananların değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi bulunur.

Sanatsal denetim anlayışına göre öğretmenin denetim esnasında kendini baskı altında hissetmemeli, denetim rahat bir ortamda yapılmalı, böylece öğretmen mesleki yeteneklerini sınıf ortamına yansıtabilmelidir (Debeş, 2021: 62). Denetmenlerin yaptıkları gözlem alanında uzman olmaları gerekliliği, sınıf içinde yaşananların anlaşılması konusunda Eisner tarafından önemli bir husus olarak belirtilmiştir (Pajak, 1993'ten akt., Aydın, 2019: 24). Değerlendirmede “eleştiriyi” alternatif olarak kullanan Eisner, bu kavramın negatif bir değerlendirme yöntemi olarak algılanmamasını bilakis denetimin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayacağını ifade eder (Aydın, 2019: 24). Bu noktada Bostancı, Özbey ve Şanlıbulut'un (2011) yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre denetmenlerin sanatsal denetimde eleştiri boyutunu gerekli düzeyde kullanamamaktadır. Yeterli düzeyde uzmanlaşmama bu durumun sebebi olarak gösterilebilir.

2.3.3. Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetim; sınıf içi etkinliklerdeki öğretimi ve öğrenimi geliştirmek ve pekiştirmek amacı doğrultusunda planlı ve programlı olarak faaliyetleri yerine getirmek olarak tanımlanabilir (Aydın, 2013: 38). Bir başka ifade ile öğretimsel denetim öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine sağlamış olduğu katkıyla öğretmenin mesleki anlamda yol kat etmesinde önemli bir yere sahiptir (Erdem, 2006). Öğretme ortamlarından optimum düzeyde verim sağlanabilmesi için eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmene destek verilmesi ana amaçtır. Öğretimsel denetimde, öğretmen, öğrenci ve denetmen arasında ortak hareket anlayışı ve sürece katılımın gerekliliği söz konusudur (Aydın, 2019: 36). Öğretimsel denetim öğretmenlere hem bireysel hem de ekip içinde hizmet etmektir. Ana hatlarıyla öğretimsel denetim, öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi noktasında öğretmene destek vermektir. Ayrıca işi en iyi yapma anlayışı ve olumlu bir yaklaşımla öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayan bir denetim modelidir (Aydın, 2013:

36). Sanatsal denetimde olduğu gibi öğretimsel denetimde de eğitim faaliyetlerini tüm bileşenlerini bütün olarak görmektedir (Debeş, 2021: 62). Morris J. Cogan öğretimsel denetimin beş aşamadan oluştuğunu ve bu aşamaların bütün aşamaları tanımlanmış çevrimsel bir sistem önermiştir. Bu aşamalar Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1: Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları

Aşama	Amaç
Tanışma	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen ve deneticinin birbirini tanimasının sağlanması, • Öğretmenin gözleneceği durumların bildirilmesi • Beklenti ve endişelerin paylaşılması
Gözlem Öncesi Görüşme	<ul style="list-style-type: none"> • Gözlenecek dersler, • Ne tür verilerin toplanacağı • Gözlem sırasında uyulacak kurallar • Deneticinin ders konusu ve öğretim hedefleri konusunda bilgilendirmesi
Sınıf gözlemi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen ve öğrenci performansının gözlenmesi • Önceden belirlenmiş verilerin toplanması
Gözlem Öncesi Görüşmeye Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf gözlemi sırasında elde edilen verilerin analizi • Gözlem sonrası görüşmede tartışılacak özel konuların seçilmesi
Gözlem Sonrası Görüşme	<ul style="list-style-type: none"> • Gözlem ve düşüncelerin paylaşılması • Olası iyileştirmelerin tartışılması • Gelecek denetim için amaçların oluşturulması • Amaçların nasıl başarılacağına ilişkin planlar geliştirilmesi

Kaynak: Aydın’dan (2019: 37) alınmıştır.

2.3.4. Klinik Denetim

Stanford üniversitesindeki çeşitli eğitimler sonucu ortaya çıkan klinik denetim; sınıf ortamını dolaylı ya da uzaktan değil birebir sınıf ortamında gözlemlemek amacıyla ortaya çıkmıştır (Debeş, 2021: 62). Klinik denetim; eğitim-öğretim faaliyetlerinin denetmen ve öğretmenin birlikte belirlemiş oldukları kuralların resmi boyutlu bir yardımlaşmayla geliştirilebileceği anlayışına dayanır (Sullivan ve Glanz, 2015: 22). Kliniksel denetim sınıf içi öğretmen verimliliği ve etkililiği arttırmak amacıyla geliştirilmiş planlanmış bir modeldir. Planlı bir şekilde yapılması gerçeklik tarafını ortaya koymaktadır. Öğretmenin mesleki davranışını değiştirme anlayışı ile daha verimli bir öğretim sürecini sağlamak amacı vardır (Aydın, 2013: 39). Klinik denetim denetmen ve öğretmenin bire bir öğrenme ortamında bulunduğu ve birlikte gözlem yaparak denetmenin öğretmene rehberlik yaptığı denetim modelidir (Debeş,

2021: 62). Karşılıklı etkileşim anlayışı ile gerçekleştirilen, gerçekleştirilen etkileşim ve görüşmeler sonucunda eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmanın düzeyini belirleyip, öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken öğretmenin de öğrenme anlayışına dayanan bir modeldir (Koruç, 2005: 45). Klinik denetim temelde eğitim ve öğretimi daha verimli kılmak noktasında denetmen ve öğretmenin sıkı ve pozitif bir etkileşim içerisinde olmalarıdır. Bu denetim modelinde hedeflenen amaç; öğretmenin neyi nasıl öğrettiğini saptayarak öğretim faaliyetlerinin ilerleme kaydetmesini sağlamaktır (Gündüz, 2008: 22).

Acheson ve Gall' a (2003) göre klinik denetimde hedef; öğretmenin öğrenme ortamında göstermiş olduğu performansı yönelik ihtiyaç ve mesleki anlamda güçlü olduğu taraflarına yoğunlaşarak gelişim sağlanmasında katkıda bulunmaktır. Diğer denetim modellerine göre öğretmenle kendine has bir etkileşim kurmayı amaçlamaktadır (Sabancı ve Özyıldırım, 2022: 51). Klinik denetim, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında gereksinim duydukları meslektaş etkileşimi sağlayıp öğretmenin mesleki yeterliği konusunda tespitlerde bulunup gelişime katkıda bulunmaktadır (Sabancı ve Özyıldırım, 2022: 49). Acheson ve Gall (1987) klinik denetimin amaçlarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir (Akt., Aydın, 2019: 40-41).

- ❖ Gerçekleştirmiş oldukları öğretim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlere tarafsız bir dönüş sağlamak
- ❖ Öğretim faaliyetleri ile ilgi var olan problemlerin belirlenmesi ve çözüme kavuşturulması
- ❖ Öğretmenlere öğretim yöntemlerinin kullanma kabiliyetleri konusunda destek verilmesi
- ❖ Öğretmenin yükselmesi, görev süresinin uzatılması ve diğer kararlarda temel olması
- ❖ Mesleki gelişim konusunda öğretmenleri devamlı pozitif tutum geliştirmelerine destek verilmesi

Cogan (1973) klinik denetimin aşamalarını sekiz madde olarak aşağıdaki gibi sıralamıştır (Akt. Sabancı ve Özyıldırım, 2022: 62):

- ✓ *Öğretmen ve denetmen arasında bir ilişki kurulması*
- ✓ *Öğretmenle planlama yapma aşaması*
- ✓ *Gözlem stratejisinin oluşturulması*

- ✓ *Öğretimin gözlenmesi*
- ✓ *Öğretme-öğrenme sürecinin analiz edilmesi*
- ✓ *Gözlem sonrası görüşme stratejisinin planlanması*
- ✓ *Gözlem sonrası görüşme aşaması*
- ✓ *Yeniden planlama yapılması*

Yukarıda ifadelerden deanlaşılacağı üzere kliniksel denetimin esas amacı öğretim faaliyetlerinin daha etkili yapılabilmesidir. Denetim bir eğitim örgütünde öğretimin yapılabileceği en etkili şekilde yapılması için yürütülen tüm faaliyetleri kapsayan sistematik bir işlemdir (Aydın, 2013: 55). Klinik denetimde denetmenin öğretmenle aynı alandan olması, öğretmenden daha tecrübeli olması, çevre, okul ve öğrenciyi iyi tanıyor olup tüm çalışanlarla iş birliği anlayışı ile hareket etmesi gerekir (Taymaz, 2015: 164).

2.3.5. Farklılaştırılmış Denetim

Glatthorn (1997) farklılaştırılmış denetimi, “öğretmenlere alacakları denetim ve değerlendirme hizmetlerinin çeşitleri hakkında seçenekler sunan bir denetim yaklaşımı” şeklinde ifade etmiştir (Akt., Zepeda, 2016: 51). Öğretmenlere denetim ve denetim sonrasında yapılacak değerlendirme faaliyetlerinin türü konusunda öğretmene alternatifler sunan bir denetim yaklaşımıdır. Meslekte yeni olan aday öğretmenler ve deneyimli olup ciddi problemleri olan öğretmenlere yoğun gelişim imkânı tanıyan bir denetim modelidir (Aydın, 2019: 59).

Farklılaştırılmış denetim, öğretimin profesyonellik gerektirdiğini, öğretimin faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerin de hem mesleki gelişimleri hem de gelişimleri için gerek duydukları destek konusunda tercihte bulunabilme hakkına sahip olmaları gerektiği anlayışına göre ilerlemektedir (Zepeda, 2016: 51). Glatthorn (1997) farklılaştırılmış denetim modelini dört farklı kavramın incelenmesi ile ifade etmektedir. Bunlar; meslek, örgüt, denetmen ve öğretmendir (Akt., İlğan, 2017: 139).

- ❖ *Meslek:* bu kavram öğretmenin mesleki anlamda mükemmelliğe ulaşması üzerinde durur. Öğretmenin profesyonelleşmesi ve bu doğrultuda yetkilendirilmesi denetim bağlamında daha fazla alternatif oluşturacaktır.
- ❖ *Örgüt:* Glatthorn (1997) birbirlerini destekler nitelikte hareket eden örgüt paydaşlarının bulunduğu kurumlarda hem etkililik düzeyleri yüksektir hem de örgüt iklimlerinin özel olduğuna dair ispatların olduğunu belirtmektedir.

- ❖ *Denetmen:* Denetmenler, denetimi tam anlamıyla yapabilmek için yeterli zaman olmayışının probleminin giderilmesi için gerçekçi alternatif beklentisi içindedirler. Farklılaştırılmış denetim, denetmenlere baştan savma, sistemsel denetimlere alternatif olarak, ihtiyaç duyan ve isteyen öğretmenlere adapte olma imkânı sunar.
- ❖ *Öğretmen:* Burden (1990) öğretmenlerin gelişimsel yardım tercihlerinin mesleki gelişim aşamalarına göre değiştiği sonucuna varmıştır. Deneyimsiz öğretmenler yoğun klinik denetimin katkısı beklentisindeyken, daha deneyimli öğretmenler kişisel ihtiyaçlarını karşılayacak alternatifleri tercih etmektedirler (Aydın, 2019: 61). Yapılan araştırmalar örgütsel anlamda yerinde bir destek sağlanırsa, öğretmenler karşılıklı etkileşim dolayısıyla birbirlerine önemli katkıda bulunmaktadır (Aydın, 2019: 61).

Farklılaştırılmış denetim üç gelişim seçeneği ve iki değerlendirme seçeneği içerir (Kaplan, 2019'dan akt. Debeş, 2021: 66). “Gelişim seçenekleri” kavramı, öğretmenin mesleki anlamda gelişimini desteklemek amacıyla öğretmenin sahip olduğu alternatifler şeklinde ifade edilmiştir. Bu geliştirme seçenekleri aşağıdaki gibidir.

- ❖ *Yoğunlaştırılmış Geliştirme;* meslekte yeni olup öğretim faaliyetleri konusunda tecrübesiz ve ciddi problem yaşayan çalışanları kapsar. Öğrenme merkezli sınıf ilkeleri hakim olduğu, denetmeni aktif olduğu bir seçenektir.
- ❖ *İşbirliğine dayalı geliştirme:* öğretmenlerin meslektaşları ile dayanışma-iş birliği içinde olmayı temel alan bir seçenektir. Meslektaş rehberliği, mesleki etkileşim gibi yaklaşımlar geçerlidir
- ❖ *Öz yönelimli geliştirme;* mesleki yeterlilik konusunda ileri seviyede olan öğretmenleri kapsamaktadır. Öğretmeni kendi gelişiminden sorumlu olduğu, denetmenin ise öğretmenin gelişim için belirlediği hedeflere ulaşma konusunda öğretmene destek olmakla sorumludur.

Farklılaştırılmış denetim de diğer denetim modellerinin ulaşmak istediği amaçlar gibi, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerine katkı sağlayarak performanslarını arttırıp, öğretme öğrenme süreçlerinin gelişimini sağlamaktır (Sağır ve Göksoy, 2016: 159).

2.3.6. Gelişimsel Denetim

1980'li yılların başında Glickman tarafından ortaya atılan gelişimsel denetimde hedeflenen önemli amaçlardan biri öğretim faaliyetlerinin en iyi şekilde gerçekleştirmek adına öğretmenlerde tam anlamıyla bir sorumluluk bilinci oluşturmaktır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014: 155). Gelişimsel denetimin amacı, eğitim öğretim faaliyetlerinin ileri bir düzeye ulaştırılmasında öğretmenlerin gelişiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenin mesleki yeterlilik düzeyinin göz önünde bulundurularak mevcut denetim biçimlerinin farklılaşması gerektiği vurgulanmaktadır (Özyıldırım, 2014: 33). Gelişimsel denetimin öğretmenlerin gelişimine katkı sağladığından elde edilecek çıktılarında kaliteli olabileceği ileri sürülmektedir (Smith, 1997'den akt., Karakuş, 2010: 191). Glickman ve arkadaşlarına (2014) göre gelişimsel denetim 3 aşamada gerçekleşmektedir.

Bunlar;

1. Başlangıç için uygun olan yöntemi seçme
2. Belirlenen yöntemi uygulama
3. Öğretmenlerin tercih yapma ve karar verme kabiliyetlerini arttırmanın yanında öğretmenlerin gelişimini de desteklemek (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014: 150).

Gelişimsel denetimin en önemli unsurlarından biri, denetmenlerin/denetçilerin öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyini tespit edebilecek kapasitede olma gerekliliğidir (Özyıldırım, 2014: 35). Öğretmenlere seviyelerinin gerektirdiği düzeyde dönüt sağlanabilmesi açısından denetmenlerin bu özelliği taşıyor olmasının önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Aydın'a (2013) göre denetimin amacı, öğretmenlerin gelişimsel anlamda kapasite ve ihtiyaçlarına göre ideal denetim yaklaşımını sunmaktır. Gelişimsel denetimde denetçiden beklenen; öğretmenin mesleki gelişimsel seviyesi ile ilgili tespitlerde bulunup öğretmenin seviyesine göre denetim stiline oluşturulmasıdır. Bu modelde temel amaç, denetim sürecini korkutucu bir boyuttan çıkararak, ihtiyaçlara cevap verebilecek bir süreç olarak tamamlamaktır (Aydın, 2019: 46). Gelişimsel denetimle öğretmenlere seviyeleri ile orantılı denetim yaklaşımı sunulması amaçlandığından öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

2.4. Denetimle İlgili Araştırmalar

Aslanargun ve Tarku (2014: 281) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin rehberlik ve mesleki denetim süreçlerinden beklentilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel çalışma modelinden yararlanılmış ve çalışmaya üç farklı şehirde görev yapan toplam 64 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin büyük bir bölümünün hem denetim süreçlerine hem de denetim görevini yerine getiren müfettişlere yönelik tutumlarının olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada müfettişlerin yapıcı, uyarıcı ve yol gösterici olmaları gerektiği düşüncesi ile denetim süresinin çok kısa olduğu, rehberlik boyutunun ihmal edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eskibağ (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmaya 176 erkek, 179 kadın öğretmen olmak üzere toplam 355 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre denetim süreçlerine ilişkin algılarının farklılaştığı bulunmuş, elde edilen sonuçlara göre erkek öğretmenlerde denetim süreçlerine ilişkin algı düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile denetim süreçlerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu rapor edilmiştir.

Ateş (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin denetim sürecinden ne bekledikleri, beklentilerin gerçekleşme ihtimali oranının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmaya farklı okullarda görev yapan toplam 455 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin denetim süreçlerine ilişkin görüşlerinin ve beklentilerinin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin denetim sürecinden ve denetimden beklentilerini farklılaştırdığı tespit edilmiştir.

Barış (2019) tarafından yapılan araştırmada iç denetim sisteminin benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyi araştırılmıştır. Araştırmaya 3576 öğretmen, 452 yönetici ve 10 maarif müfettişi dahil katılmıştır. Karma araştırma yöntemi ile desenlenmiş olup araştırma sonuçlarına göre katılımcıların iç denetim sistemini

benimsedikleri ve il milli eğitim müdürlüklerinde uygulanabilir buldukları görülmüştür.

Yavuz (1995) tarafından yapılan araştırmada eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin, denetimi nasıl gördüklerini belirleyip bu bakış açısı doğrultusunda daha iyi bir denetim anlayışı geliştirmek için alternatifler oluşturmaktır. 179 öğretmenin katılmış olduğu araştırmadan elde edilen bulgulara göre 1- İlköğretimdeki denetim faaliyetleri ile klinik denetim faaliyeti farklılıklar göstermektedir, 2- İlköğretim kademesinde gerçekleştirilen denetim faaliyetleri çağdaş denetim çerçevesinde gerçekleştirilmemektedir, 3- Teftişte genellikle eğitim örgütlerindeki fiziki koşullar ve ders sırasında uygulanan öğretim yöntemlerinin uygunluğu dışındaki faaliyetler dikkate alınmamaktadır. 4- Denetmenler denetim öncesinde ve sonrasında süreçle ilgili öğretmenlerle etkileşim halinde değiller. 5- öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretimin geliştirilmesindeki denetmen rolünün yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Kaya'nın (2021) yapmış olduğu araştırmada; öğretmen beyanlarıyla idarecilerin öğretimsel denetim tutumlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim ile mesleki duyarlılık alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılıklar ortaya çıkarken; kıdem, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık çıkmamıştır. Bu doğrultuda yöneticilerin mesleki yeterlilik ve gelişimleri için uygulamalı ve uzun süreli hizmet içi eğitimden geçmeleri, yöneticilerin eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin ise kendi alanında tezli veya tezsiz yüksek lisans yapmaları konusunda çalışmalar yapılmalı, bu anlamda MEB ve üniversiteler arasında protokoller düzenlenmeli sonuçlarına ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Aksakal Türkoğlu'nun (2020) yapmış olduğu araştırmada "okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme durumları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 14993 öğretmen katılmış, araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin teftiş faaliyetlerini gerçekleştirmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında hem içsel hem de dışsal motivasyon açısından pozitif yönde ilişki olduğu ve okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme durumları ile öğretmen motivasyon düzeyinde hem içsel hem de dışsal motivasyon açısından pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altınok'un (2013) yapmış olduğu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda gerçekleştirilen sınıf içi denetim faaliyetlerinin klinik denetim boyutu ile incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan araştırmada analizler sonucunda genel olarak; geçerli denetim faaliyetleri ile klinik denetim anlayışı ile benzeşmediği ifade edilebilir. Müfettiş ve öğretmenler bu modelin ülkemizde uygulanabilmesi için revize edilmesi gereken hususlar konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bu nerileri denetimin; inceleme-soruşturma, rehberlik ve denetim boyutlarının ayrılması, denetmenlerin ve öğretmenlerin klinik denetim modeli konusunda eğitimler verilerek yeterlilik kazandırılması, denetmenlerin yüksek lisans veya doktora yapması, denetimde belirli bir düzen ve devamlılığın sağlanması, denetimden çok rehberlik boyutunun ön planda tutulması, denetim sisteminin yapısal boyutu ile yeniden düzenlenerek denetmen sayılarının yeterli düzeye ulaştırılması sonucuna ulaşılmıştır.

Memişoğlu'nun (2001) araştırmasında ağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında ğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 501 ğretmen, 109 müfettiş, 108 yönetici olmak üzere 718 eğitimciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; denetim faaliyetleri esnasında ağdaş eğitim denetimi anlayışına hangi düzeyde uyulduğuna dair denetmen, ğretmen ve idareci beyanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu durum denetim faaliyetleri açısından müfettiş, ğretmen ve yönetici guruplarının görüşleri arasında henüz beklenen düzeyde ortak fikir oluşturulamadığı şeklinde anlaşılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökalp'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin ğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ulaşılan buldular şu şekildedir; 1) ilköğretimde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, denetmenler ğretmen denetimi sırasında görevlerini orta ve az düzeyde gerçekleştirmektedir. 2) ğretmenlerin denetim algılarının farklılık göstermesinde kıdem, branş, öğrenim durumu, mezun olunan yüksek ğretim kurumu ve kariyer basamakları değişkenlerinin belirleyici olduğu bulunmuştur. 3) Sınıf ğretmenlerinin denetim algılarına göre denetmenler ğretmen denetimlerinde görevlerini orta ve az düzeyde yerine getirmektedir. Branş ğretmenlerinin denetim algılarına göre denetmenler denetim görevlerini az düzeyde yerine getirmektedirler. 4) 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki tecrübeye sahip

öğretmenler, denetmenlerin teftiş görevlerini az düzeyde yerine getirdiği yönünde algıya sahipken, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip öğretmenler, denetmenlerin teftiş görevlerini orta düzeyde gerçekleştirdiğini düşünmektedir. 5) Eğitim enstitüsünden, yüksek öğretmen okulundan ve diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olan öğretmenler denetmenlerin, öğretmen denetimindeki görevlerini orta düzeyde gerçekleştirdiği yönünde algıya sahipken, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler denetmenlerin görevlerini az düzeyde gerçekleştirdiği yönünde algıya sahiptir. 6) Önlisans ve lisans öğrenimi olan öğretmenler müfettişlerin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini orta düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahipken, lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler müfettişlerin bu görevlerini az düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduklarını sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.5. Etkililik

Kavramsal olarak anlaşılması zor olan etkililik kavramı örgütler için son derece önemli bir kavramdır (Yıldırım, 2015: 61). Etkililik kavramı farklı araştırmacılar tarafından sonuçlardan elde edilen başarı, hedefe ulaşabilme düzeyi, ihtiyaç duyulan kaynaklara ulaşabilme kabiliyeti, çevre ile uyum konusundaki başarı şeklinde tanımlanmıştır (Ada ve Baysal, 2015: 108). Hogan (2004) örgütsel etkililiği kısa ve anlaşılır haliyle kavramsal bir boyutta ifade etmiştir. Hogan'a göre etkililik, beş alanda örgütlerin hangi düzeyde rekabet ettiğinin işlevselliği olarak ortaya çıkmaktadır. *Birinci alan* yeteneğin belirlenmesi, geliştirilmesi ve kaybedilmemesi ile ilgilidir. *İkinci alan* paydaşların motivasyonu ile ilgilidir. Etkili örgütün *üçüncü* ve önemli bir diğer alanı liderlik ile alakalıdır. Örgütsel etkililikte *dördüncü* alan strateji ile ilgilidir. Etkili örgütün *son* bileşeni, yukarıda belirtilen dört unsurun çıktılarının ne kadar başarılı olduğunun tespiti için en uygun işleyişe sahip olması ile alakalıdır (Akt., Yıldırım, 2015: 65).

Etkililik kavramı, eğitim bilimleri çerçevesinde değerlendirildiğinde tüm öğretim unsurlarının hedeflere ulaşma noktasında yardımcı nitelikte olmaları önemli bir husustur. Bu unsurlardan birinin eksik olması öğretim sürecini ve çıktıları olumsuz yönde etkiler. Bu noktada okuldaki eğitim paydaşlarının bahsi geçen konular üzerinde hassasiyetle durmaları önemlidir. Öğretmen ve öğrenciler belirlenen hedeflere ulaşmak adına ortak faaliyetler oluşturmalıdır (Ada ve Baysal, 2015: 108).

Etkili eğitimin özellikleri beş ana madde halinde sıralanabilir (Ada ve Baysal, 2015: 108):

- Öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışması
- Müfredata paralel olarak dil ve yazı becerilerinin oluşturulması
- Derslerle öğrencilerin gündelik hayatlarının ilişkilendirilmesi
- Öğrencilerin zorlayıcı konularla ilgilenmeye teşvik edilmesi
- Ders esnasında öğrencinin derse katılımının öneminin kavratılması

2.5.1. Okul Etkililiği

Etkili okullar kavramı başarılı ve başarısız okulların karşılaştırılmasından sonra elde edilen sonuçlara göre aralarındaki farkların belirlenmesine yönelik ortaya çıkmıştır. Bir okulun etkililiği, gerçekleştirmeyi amaçladığı etkileri gerçekleştirebildiği düzeyde etkilidir şeklinde ifade edilebilir (Şişman, 2020: 24). Öğrencilerin birçok gelişimsel yönden ileri bir seviyeye ulaşabilmeleri için uygun bir ortamın oluşturulduğu okullar etkili okul olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2013: 82).

Okulun birçok bileşeni vardır. Yönetici, öğretmen, öğrenci, aileler bu bileşenlerdendir. Dolayısıyla okulun etkililiğinde hepsinin kolektif bir şekilde payı vardır. Etkili okulun amaçlarına ulaşmasında sadece öğretmenlerin üst düzey bir eğitim-öğretim anlayışı ile sağlanmaz, bu amaçlara ulaşmak için iyi bir okul iklimi ve kültürünün olması da gerekmektedir (Balcı, 2014: 48). Etkili okul araştırmalarının ortaya çıkışı 1960'lerde gelişmiş ülkelerde başlayarak eğitim alanında önemle dikkate alınmış konulardandır. Okulun etkileri kapsamında cevapları aranan sorular aşağıdaki gibidir (Şişman, 2020: 37);

- ✓ *Okulların öğrenciler üzerinde ne derece etkileri vardır?*
- ✓ *Okul dışı çevre ile karşılaştırıldığında öğrenciler üzerindeki etkilerin ne kadarı okuldan kaynaklanmaktadır?*
- ✓ *Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin derecesi, okulla ilgili hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?*
- ✓ *Öğrencilerin yaşantısı, özellikle de eğitimsel yaşantıları üzerinde okul mu, yoksa okul dışı çevre ve aile mi daha etkilidir?*

Etkililik kavramı yönünde yapılan araştırmalarda yukardaki sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler üzerinde etkileri bakımından iki önemli

görüş ileri sürülmüştür. Birinci görüşe göre öğrenci üzerinde okul dışı faktörlerin (çevre, aile v.b) etkili olduğu savunulurken, ikinci görüşe göre okulların da öğrenciler üzerinde etkili olabileceği ileri sürülüyordu. Etkili okulun çıkış noktası ikinci görüş olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2020: 37).

2.5.2. Etkili Okulun Özellikleri

Sergiovanni (1995) dokuz maddeden oluşan etkili okul özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir (Ada ve Baysal, 2015: 110):

- ✓ *Öğrenci merkezlidir; amaç bütün öğrencilerde başarı düzeyini yükseltmektir.*
- ✓ *Öğrencilere zengin akademik kaynaklar sunar; öğrencilerin çok boyutlu gelişim sağlamasını amaçlar.*
- ✓ *Öğrencileri geliştiren öğrenme olanakları sunar; öğretmenler, öğrencilerin öğrenme algıları üzerinde akademik bilgilerinin ne kadar önemli olduğunu bilirler ve bu anlamda öğrenciye ulaşılacakları en üst seviyeyi amaç edinirler. Öğrencilerle yakın temasta olarak gayretlerini mükafatlandırır.*
- ✓ *Olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler; etkili okullarda, belirli amaçlar edinmiş, belirli görevleri olan örgütsel bir tutum mevcuttur. Okuldaki paydaşlar ortak hedeflere ulaşma noktasında örgütsel bir kimliğe sahiptirler. Yine eğitim paydaşları daha kaliteli bir öğrenme ortamının oluşması için dengeli, insani değerlerin ve kültürel düzeyin yüksek olduğu bir ortam oluştururlar.*
- ✓ *Mesleki gelişimi beslerler; etkili okullar öğretmenlerin faaliyetlerini etkili bir şekilde yapmalarına yardımcı olacak yönde hareket ederler ve öğretmenleri kendilerini etkileyecek karar süreçlerine dahil ederler. Öğretmenler, öğretim için uygulanacak program ve eğitsel uygulamaların yöntemlerinin geliştirilmesi noktasında ortak çalışmalar yürütürler.*
- ✓ *Yoğun hizmet içi eğitim programları yaratılır; öğretmenlere mesleki yeterliliklerini artırma ve gelecekteki meslek hayatlarına katkı sağlamak adına eğitimler verilir.*
- ✓ *Yaratıcı sorun çözme belirlenir; etkili okul çalışanları ortaya çıkacak problemlerle başa çıkmaya çalışır, problemleri çözmek için yeni düzenlemeler yaparlar.*

- ✓ *Aile ve toplum katılımını sağlarlar;* aile ve toplum, eğitim öğretim faaliyetlerine katılırlar. Etkinliklere katkı sağlayacak birer kaynak olarak çalışırlar.
- ✓ *Paylaşımçı liderlik gerektirirler;* idareciler sorun çözme konusunda ekip halinde karar alırlar. Öğretmen ve öğrenci beklentilerini karşılama yönünde bir anlayışa sahiptirler.

Örgütsel etkililikte yaygın olarak geçerli olan modeller aşağıdaki gibidir;

a) Amaç (Hedef) Modeli

Örgüt amaçlarına ulaştığı ölçüde başarılıdır. Geleneksel etkililiği ifade eden bir modeldir. İki temel varsayım üzerine şekillenen modelde varsayımlar şu şekildedir (Balcı, 2014: 4);

- *Örgütte rasyonel kararlar alacaklara, spesifik amaçlar kümesi yol gösterir.*
- *Bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır olarak ilgililerce de katılım içinde tanımlanabilir.*

Ulaşılan hedeflerin düzeyine göre örgütün etkililiğini ölçen bir modeldir. Örgütlerin amaçlarına ulaşabildikleri düzeyde etkili olduğunu kabul eder (Şişman, 2020: 7). Eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında amaçların çok boyutlu olması dolayısıyla (sosyal, toplumsal, bireysel) amaçların hangi düzeyde gerçekleştirildiğini belirlemek güç olduğundan eleştiriler alan bir modeldir (Ashraf ve Abd Kadir, 2012'den akt., Aksu, 2021:48).

b) Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli

Örgütün kendi kaynaklarını kendi imkanları dahilinde çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi temeline dayanan bir modeldir. Bu durumda, örgütün etkililiği örgütün işleyişinin, kaynakları kullanma kabiliyetinin, diğer örgütlerle rekabet yeterliliğinin belirlenmesini gerekli kılar (Balcı, 2014: 5). Amaç modeline alternatif bir model olarak geliştirilen sistem-kaynak modeli 1960 ve 1970'li yıllarda önemli bir modeldir. Bu modelde belirtilen hedefler ve ulaşılan sonuçlardan daha çok Hedeflere ulaşmak için kullanılan araç ve kaynaklar daha önemlidir. Örgütün kendi içerisinde ve çevre ile olan ilişkileri örgütsel etkililiğin ölçülmesinde temel kriterdir. Bu noktada bu model; örgüt ve çevre arasındaki etkileşim üzerinde durmaktadır (Şişman, 2020: 10).

c) Süreç Modeli

Okulun eğitim-öğretim ve idare edilmesi ile alakalı süreci ele alan bir modeldir (Balcı, 2014: 5). Okulun örgütsel yapısının işleyişinde herhangi bir aksaklık yok ise okul, etkili okul olarak kabul edilmektedir. Koordinasyonun, planlama, liderlik gibi yönetsel işlevleri etkililik ölçütü olarak kabul eden bir modeldir (Aksu, 2021: 49). Bu modelde örgüt içi uygulamalar takip edilerek bilgilerin elde edilmesi ve bu kapsamda okul etkililik düzeyinin belirlenmesidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde modelin amaçlara değil araçlara yoğunlaştığı görülmektedir (Cameron, 1986'dan akt., Aksu, 2021: 49).

d) Doyum Modeli

Eğitim- öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren çalışanların, çalışmalarında ulaştıkları doyumunu ele alan bir modeldir. Paydaşların okulun işlevselliği ile ilişkileri arasındaki uyum görmezden gelinir ve paydaşlar ihmal edilirse bu durum doyum modelinde problem oluşturur (Balcı: 2014: 5). Bütün paydaşlar, okuldan aynı beklenti içerisindeyseler herhangi bir uyum ve koordinasyon sorunu yoksa okul etkililiğini saptamada doyum modeli kullanılabilir (Cheng, 1996'dan akt., Aksu, 2021: 50).

e) Yasallık Modeli

Genel olarak pazarlama aşamasında bileşenlerin yasallığına, haklılığına odaklanan bir modeldir. Katkı sağladığı nokta; okulun işlevleri ile sistem eksikliklerinin ilişkisine bakılır, bu ilişki açık olmayıp dolaylıdır (Balcı, 2014: 5).

f) Etkisizlik Modeli

Okulun amaçlara ulaşmak için faydalandıkları uygulamaların eksik kalan yanlarını, varsa yetersizliklerine odaklanan bir modeldir. Katkısı uygulamalardaki eksiklikler ve yetersizlikler okulun fonksiyonlarına bağlıdır (Balcı, 2014: 5). Cheng'e (1996) göre okulun etkililiğini olumsuz etkileyen faktörlerin tespiti konusunda kullanılabilir bir model olduğunu belirtmiştir (Akt., Aksu, 2021: 50). Okul geliştirme konusunda alternatif arayışı içinde olan okullar, gelişmiş okulların niteliksel olarak belirlenmesinde etkisizlik modelinin kullanılabilirliğinden faydalanabilirler (Aksu, 2021: 50).

g) Örgütsel Öğrenme Modeli

Öğrenme sürecine odaklanmış bir okul söz konusudur. Bilginin öğrenme süreci ile elde edileceğini temel alan bir modeldir (Balcı, 2014: 6). Bu modele göre etkili okul toplumsal gelişmeleri yakından takip etmeli, değişimleri yakından takip edip kendini yenilemeli, okulun işleyişi hakkındaki koordinasyonu da bu doğrultuda yapmalıdır (Çakır, 2021: 26).

h) Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Bu model daha önce ele alınan modellerden *doyum, süreç ve örgütsel öğrenme* modelleri kapsayan bir model olarak görülebilir. Sürekli bir ilerleme kaydetme anlayışına dayalı olarak okuldan beklentisi olan tüm paydaşların memnuniyetlerini beklenen düzeyde gerçekleştirebildikçe etkilidir (Cheng, 1996'dan akt., Şişman, 2020: 61).

2.5.3. Okul Etkililiği ile İlgili Araştırmalar

Çeliker'in (2021) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının orta düzeyde, okul etkililiğine ilişkin algı düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Dağ'ın (2021) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; duygusal emek alt boyutlarının etkili okul algısını pozitif yönlü anlamlı yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Duygusal emek alt boyutlarının öğretmenlerin etkili okul algılarını pozitif yönlü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Atcıoğlu'nun (2018) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; okulların etkililik düzeyleri ile işe angaje olma davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışanların işe angaje olmalarının okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmekle beraber ilkökul ve ortaokulların %34'ünün öğretmen ve yöneticilerin işe angaje olmaları ile açıklandığı saptanmıştır.

Namlı'nın (2017) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin genel anlamda kolektif güven algılarının ve müdür-meslektaş alt boyutu algılarının yüksek, müşteri alt boyutu algılarının orta düzeyde; okul etkililiği ve destekleyici liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Yumlu'nun (2020) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim süresi ve mevcut okuldaki toplam çalışma süresi değişkenleri açısından teknolojik liderlik ve okul etkililiği algılarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin medeni durumları açısından sadece teknolojik liderliğin insan merkezli olma boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiş, okul etkililiği algılarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Okul kademesi açısından ise öğretmenlerin teknolojik liderlik ve okul etkililiği hakkındaki algılarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre; teknolojik liderliğin alt boyutlarından insan merkezli olma, destek ve vizyon boyutunun okul etkililiği üzerinde pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir. İletişim ve işbirliği boyutunun ise okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

2.6. Performans Kavramı

Performans, insan kaynakları yönetimi alanında çok sık kullanılan ancak sınırları ve kapsamı yeterince açıklanmamış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavramsal açıdan ele alındığında performans, belirlenmiş olan koşul ve şartlara göre bir işin gerçekleştirilme düzeyi veya bir işgörenin planlanmış bir zamanda kendine verilen görevi yerine getirme çabasıyla elde ettiği neticeler olarak tanımlanmaktadır (Bayram, 2006: 48). Tunçer'e (2011:257) göre performans; bir işin hangi düzeyde yerine getirildiği veya faaliyeti yerine getirenin iş ile ilgili tutumu olarak tanımlanabilir. Farklı bir ifadeyle performans, bir eylemi gerçekleştirebilme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Üzüm ve Uçkun, 2018: 255). Performans; belirlenen hedeflere hangi düzeyde ulaşıldığının ölçütüdür (Öztekin, 2012: 197).

Performans olgusu hayatın her alanında olduğu gibi iş yaşamında da önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı çalışanların iş performanslarının değerlendirilmesi örgütsel açıdan önemli bir konudur. Kavramsal açıdan ele alındığı zaman performans değerlendirme, bir liderinin, daha önceden belirlenmiş kriterlerle kıyaslanarak ölçülmesiyle, işgörenin işe dair performansını değerlendirmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Bayram, 2006: 49). Diğer bir ifadeyle performans değerlendirmeyi bireylerin başarılarının ölçülmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi anlamına taşıyan bir süreç şeklinde tanımlamaktadır. Performans değerlendirme farkında olmadan günlük hayatımızda da sürekli gerçekleştirdiğimiz bir yöntem olarak görülmektedir. Örneğin; devamlı olarak aynı seyahat acentasıyla seyahat etmemizin, sürekli aynı doktora gitmemizin veya sürekli aynı tesisatçıya iş

vermemizin altında söz konusu kişi ya da örgüte ilişkin gerçekleştirdiğimiz performans değerlendirme sonuçları yatmaktadır (Tarlıg, 2006: 1). Performans değerlendirmenin iki önemli amacı vardır; birincisi çalışanın işi görme konusunda yeterliliği-çabasını belirlemektir. Bu amaç daha çok yönetsel kararlar verme konusunda ön plandadır (terfi, geliştirme, kariyer planlama, personel seçimi ve iş akdinin sonlandırılması v.b). İkinci önemli amaç ise; personele geribildirimlerde bulunularak eksik kaldığı noktaları tamamlamasında yardımcı olmaktır (Tunçer, 2011:257). Performansın değerlendirilmesinde faydalanılan kaynaklar aşağıdaki gibidir;

- ✓ Yöneticiler
- ✓ Çalışanların kendisi (öz-değerlendirme)
- ✓ İş arkadaşları (denk pozisyonda olanlar)
- ✓ Astlar (alt pozisyonda olanlar) (Kartal ve Demir, 2018:300).

Örgütler için son derece önemli olan performans kavramının ölçülmesi ve değerlendirilmesi örgüt verimliliği açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi;

- ✓ Çalışan ve çalışmayan personelin belirlenmesi ve bu anlamda yapılması gerekenlerin neler olduğunu belirlemek
- ✓ Çalışan ücretlerinde yapılacak olan artışlarda adil davranılması
- ✓ İşten çıkarma veya keşfedilmemiş yetenekleri belirlemede
- ✓ Hizmet içi eğitim eksiklerinin belirlenmesinde oldukça önemlidir (Öztekin, 2012: 199).

Performans değerlendirilmesi kadar önemli olan bir başka performans boyutu da performans yönetimidir. Performans yönetimi; örgüt paydaşlarının mesleki yeterliliklerinin ve performans düzeylerinin gelişmesini sağlayarak işletme verimliliğini hedefleyen bir süreçtir (Saruhan ve Yıldız, 2014:315). Performans yönetimi bir başka ifadeyle; belirlenmiş olan hedefler ve bu hedeflere ulaşılmasına katkı sağlayanların, etkin oldukları oranda ödüllendirildikleri ya da amaçlara ulaşmak için ihtiyaç duydukları gereksinimlerin karşılandığı sistemdir. Bu sistem; eğitim yönetimi, kariyer planlama ve organizasyon yönetme aşamalarını kapsamaktadır (Öztürk, 2009:37). Performans yönetimi; örgüt performansını geliştirmek için birey ve takım performansını arttırmak olarak tanımlanabilir (Çetin,

Dinç Elmalı ve Arslan, 2018:151). Performans yönetiminde önemli olan unsurlar aşağıdaki gibidir;

- ✓ Dürüstlük
- ✓ Şeffaflık
- ✓ Adalet
- ✓ Disiplin

Belirtilen maddeler performans yönetiminin tam anlamıyla yerine getirilebilmesi için önemli hususlardır (Öztürk, 2009:67).

2.6.1. Öğretmen Performansı Kavramı

Meslek dalı olarak öğretmenlik bireyin resmi olarak eğitim vermesini ifade etmektedir. Bu nedenle öğreten kavramı ile öğretmenlik kavramı aynı anlama gelmemektedir. Öğretenler, sergiledikleri davranışlar ve söyledikleri sözler ile gelişmiş güzel bir öğretme yöntemi kullanmaktadır. Öğretmenler ise daha önceden hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılması için planlı ve programlı öğretim yöntemini kullanmaktadır (Erden, 2005: 23). Modern eğitim sistemi içerisinde öğretmenlik mesleği uzmanlık alan bilgisi ile öğretme becerisi gerektiren bir meslek dalı olarak karşımıza çıkmaktadır. Saygın bir meslek dalı olan öğretmenliğin saygınlık düzeyi ülkeler arasında bazı farklılıklar gösterebilmektedir (Şişman, 2002: 1).

Eğitim sistemlerinin verimlilik düzeyini etkileyen birçok unsur bulunmakta olup, öğretmenlerin de eğitim sisteminde verimlilik düzeyini etkileyen temel unsurlar arasında yer aldıkları görülmektedir. Bunun temelinde yatan nedenlerin başında öğretmenlerin sahip oldukları temel niteliklerin (kişilik özellikleri, bilimsel düşünebilme becerisi, alan bilgisi, öğretebilme becerisi) öğrencilerin akademik başarı düzeylerini etkilemesi yatmaktadır (Tan ve diğerleri, 2005: 98).

Öğretmenlik mesleğinde önemli olan unsurlardan birisi de öğretmen performansı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun temel nedenlerinin başında öğretmen performansının eğitim sistemlerinin sağlıklı ve amacına uygun bir biçimde yürütülmesine katkı sağlaması gelmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada etkili okul oluşturulmasında öğretmenlere önemli görevler düştüğü, özellikle öğretmen performansının etkili okul ortamı oluşturmaya katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu nedenle etkili okul ortamı oluşturulması için öğretmen performansının dikkate

alınması gerektiği belirtilmekte ve öğretmenlerde performans değerlendirmeye önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çelikten ve Özkan, 2018: 806).

Balıkçı ve diğerleri (2019: 155) tarafından yapılan çalışmada da performans değerlendirmenin eğitim alanında önemli bir konu olduğu belirtilmiştir. Bunun temelinde yatan unsurların başında ise eğitimin amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin kilit bir role sahip olmaları gösterilmiştir. Bu noktada öğretmenlerde performansın değerlendirilmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Uyargil (2013) performans değerlendirmeyi ve performans yönetimini Tablo 2.2’de açıklamıştır (Üzüm ve Uçkun, 2018: 257).

Tablo 2.2: Performans Değerlendirme ve Performans Yönetimi

Performans değerlendirme	Performans yönetimi
Üstün astı değerlendirmesi, yukarıdan aşağı değerlendirme	Karşılıklı görüşmeler ile yapılan değerlendirme
Yıl içinde birkaç kez yapılan görüşmeler	Bir ya da birden fazla resmi değişken üzerinden yapılan değerlendirme
Sayısal sonuçlara bakma ve hedefe odaklanma	Ücretlendirme ile ilişkili olmayan değerlendirme
Çoğunlukla ücretlendirme ile ilişkisi değerlendirme	Daha az belge ve sade formlar üzerinden değerlendirme
İnsan kaynakları departmanının yaptığı değerlendirme	Yöneticilerin sorumluluğunda yapılan değerlendirme

Performans değerlendirmede yaygın olarak kullanılan iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; amaçlara göre yönetim ve 360 derece geribildirim şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Amaçlara yönelik performans değerlendirme yaklaşımında temel olarak işletmenin amaçlarına hangi düzeyde ulaşabildiği değerlendirilmektedir. 360 derece geribildirim yönteminde ise birden fazla değişken objektif olarak değerlendirilmekte, böylece tek bir değerlendirme parametresinde gözden kaçacak konular en aza indirilmektedir (Üzüm ve Uçkun, 2018: 261).

2.7. Öğretmen Performansını Etkileyen Unsurlar

Öğretmenlerin iş yaşamlarındaki performanslarını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Literatürde yer alan bilgiler ışığında öğretmen performansını etkileyen örgütsel faktörler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

Öğretmenlerin iş yaşamlarındaki performanslarını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Literatürde yer alan bilgiler ışığında öğretmen performansını etkileyen örgütsel, bireysel ve çevresel faktörler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.7.1. Örgütsel Unsurlar

Diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlerde de iş performansını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen birçok örgütsel faktör bulunmaktadır. Literatürde yer alan araştırma bulguları ışığında öğretmenlerin çalışma performanslarını etkileyen faktörler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

a) Okul İklimi

Okul iklimi gerek içeriden gerekse de dışarıdan gözlenebilir bir okulu diğer okullardan farklı kılan ve okulun tüm üyelerinin davranışlarını etkileyen, okul içindeki çevreyle alakalı bütün özellikler olarak açıklamaktadır (Göcen ve Kaya, 2014: 72). Okul iklimi alt boyutlarından olan güvenlik; fiziksel öğelere güvenle toplumsal ve duygusal öğelere güven vermek üzere iki alt öğeden meydana gelmektedir. Fiziksel unsurlara karşı duyulan güven; açık bir biçimde belirlenmiş olan kuralları ve bu kuralların ihlali durumunda açık ve tutarlı yaptırımları, okul personellerinin fiziksel açıdan kendilerini güven içerisinde hissetmelerini ve şiddet hususundaki tutumlar gibi halleri ifade etmektedir. Duygusal ve toplumsal unsurlara güven olgusu ise insanların değişkenliklerine ve okulda meydana gelen problemlerin çözülmesiyle ilgili tutumlara karşı duyulan güven olarak ifade edilmektedir (Ada, 2020: 16).

Okul iklimi örgütsel değerlerin bir araya gelmesi ile oluşan bir yapıya sahiptir. Özellikle okullarda yönetici pozisyonunda görev yapan bireyler ve öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özellikler örgütsel değerlerin oluşmasına ve okul ikliminin şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Etkili bir okul iklimi oluşturabilmek için değerlere dayalı bir örgüt yapısının kurulması ve okul paydaşları arasında güçlü bağlar bulunmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu kapsamda etkili bir okul iklimi oluşturulmasında özellikle okul yöneticilerinin önemli rol ve sorumlulukları olduğu görülmektedir (Altınok, 2013: 3).

Okul ikliminin örgütün içi faktörler kadar dışsal faktörlerinden de etkilendiği görülmektedir. Söz konusu faktörler okulun fiziki nitelikleri, insan ilişkilerinin kalitesi ve okuldaki kişilerin sahip oldukları değerler, okuldaki bireylerin demografik ve sosyo-kültürel özellikleri, inançlar ve normlar olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu nitelikler göz önünde bulundurulduğu zaman okul ikliminin okullara yönelik birçok unsuru içerdiği ve dolaylı olarak kişilerin örgütteki davranış kalıplarını ve

performans düzeylerini etkileyeceği belirtilmektedir. Bu kapsamda okullar sağlıklı bir örgütsel ortam sağlamak ve bünyesindeki bireylerin maksimum seviyede akademik, sosyal ve kişisel kazanımları konusunda fırsat sunmak zorunda olan kurumlar arasında yer almaktadır (Saltürk ve Güngör, 2019: 127).

Okul ikliminin etkili olmasına katkı sağlayan unsurların başında okul yöneticisi ve öğretmenlerin geldiği bilinmekle beraber, okulların varlığının nedeni olan öğrencilerin de iklimden etkilenmesi ve okul iklimini etkilememesi mümkün değildir. Öğrencilerin okul iklimine yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması, okulun etkisi ve verimliliğini artırması yönünden önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin beklentilerini yanıtlamak, öğrencilerin dikkatini çekecek ve kendi potansiyellerinden yararlanabilecekleri ortamlar yaratmak için de öğrencilerin gözünden okul ikliminin incelenmesi gerekmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin yanında öğrencilerinde okul iklimine yönelik algılarının belirlenmesi güven, memnuniyet, öğrenciler arası pozitif etkileşim, motivasyon, akademik başarı ve okula bağlılık açısından oldukça önemlidir (Saraç, 2015: 7).

Olumlu okul ikliminin hâkim olması okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin de kalitesini arttıran, buna paralel olarak öğretmenlerin örgütsel güven algılarını yükselten bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda yürütülen bir araştırmada okul ikliminin örgütsel güven ortamını geliştirdiği, buna paralel olarak öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışlarını daha fazla sergiledikleri bulunmuştur (Ayık ve Savaş, 2014: 203). Bunun yanında okul iklimi öğretmen performansını da etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada okul ikliminin öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmada etkili okul iklimi ile öğretmen performansı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dilbaz-Sayın, 2017: 3).

İlgili literatür tarandığına, Dilbaz Sayın'nın (2017) yapmış olduğu araştırmada "okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi" amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul ikliminin öğretmen performansını anlamlı ve olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Demir'in (2008) yapmış olduğu araştırmada, ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olup araştırma sonuçlarına göre; ortaöğretim okullarında

örgüt ikliminin öğretmenlerin performans seviyesini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

b) Okul Kültürü

Kültür kavramı “insan topluluklarının uzun yıllar boyunca ortaya çıkardıkları beklentilerin, amaçların, inançların, değerlerin, düşünce ve duyguların, diğer bir ifadeyle ortaya çıkardığı ortak davranışların saklandığı toplumsal bellek” olarak tanımlanmaktadır (Kaynak, 2006: 5). Kültür kavramının özellikle 1970’li yıllardan itibaren örgütsel yapı içerisinde insan sermayesinin öneminin anlaşılması üzerine örgütsel davranış literatüründe de kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Kültür ve örgütsel davranış kavramlarının kaynaşmasına paralel olarak 1980’li yıllardan itibaren “örgüt kültürü” kavramının literatüre girdiği görülmektedir. Kavramsal açıdan ele alındığı zaman örgüt kültürü; örgütsel bir yapı içerisinde yer alan bireylerin eylemlerine ve iş yapma biçimlerine yön veren, örgütleri aynı sektördeki diğer örgütsel yapılardan ayıran özellikler şeklinde tanımlanmaktadır (Şişli ve Köse, 2013: 166).

Örgüt kültürü yapısının güçlü olduğu örgütlerde yürütülen işlerde genellikle izlenmesi gereken kurallar yazılı bir biçimde ifade edilmemekte, bunun yanında çalışanlara sürekli olarak sözlü uyarılar yapılmamaktadır. Bunun temel nedenlerinin başında güçlü bir örgüt kültürüne sahip olan örgütlerde çalışanların hangi eylemleri nasıl yapacakları konusunda yeterli donanıma sahip olmaları yatmaktadır. Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar üretken değerleri içinde barındırıyorsa söz konusu örgütün yüksek performans ve verimlilikte çalışması mümkün hale gelmektedir (Akıncı-Vural ve Sohodol, 2005: 125).

Örgüt kültürü üzerinde çalışılan alana göre farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Bu kapsamda örgüt kültürünün eğitim sistemi içinde okul kültürü olarak ele alındığı görülmektedir. Okullar da birer örgütsel yapı olduğu için okul kültürü üzerinde dikkatle durulması gereken önemli hususlardandır. Okul kültürü ile ilişkili olan temel faaliyetler genel olarak okul kültürünün bileşenlerinden, yönetici liderlik tarzlarından, okul bileşenlerinden ve kültür alt boyutlarından meydana gelmektedir (Köker ve Yeniçeri-Alemdar, 2013: 32).

Kavramsal açıdan ele alındığı zaman okul kültürü “Okul paydaşları tarafından okul ortamında kabul edilen inançlar, değerler, normlar, simgeler, törenler ve ideolojilerin

benimsenmesi sonucunda ortaya çıkan örgütsel semboller ve anlamlar sistemi” olarak tanımlanmaktadır. Okullarda söz konusu unsurları içinde barındıran bir ortam sağlanarak etkili bir okul kültürü sağlanmasının okulun gelişimi için oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Ayık ve Ada, 2009: 430).

Literatürde yer alan araştırma sonuçları da okul kültürünün öğretmen davranışlarını ve iş performansını etkilediğini göstermektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmen algılarında göre iş performansı, sınıf yönetimi ve okul kültürü ilişkisinin ele alınması amaçlanmıştır. Çalışmaya farklı illerde bulunan okullarda çalışan 200 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre etkili okul kültürü ile hem sınıf yönetimi hem de öğretmenlerin performans düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu rapor edilmiştir (Deniz ve Demirdağ, 2020: 67). Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmen performansını dolaylı olarak etkileyen bazı unsurların okul kültürü ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmen performansını olumlu yönde etkileyen bir unsur olan örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olmasında okul kültürünün aracı role sahip olduğu vurgulanmıştır (Sezgin, 2010: 142). Uysal-Arpaguş (2011: 2) tarafından yapılan diğer bir çalışmada okul kültürünün öğretmenlerde motivasyon ve stres başta olmak üzere birçok davranışı ve psikolojik yapıyı etkilediği rapor edilmiştir.

İlgili literatür tarandığında; Altıntop’un (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin değişime karşı tepki türü ile okul kültürü tipi algıları arasında manidar bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dur’un (2014) yapmış olduğu çalışmada lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi konusu ele alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda; okul kültürü ve motivasyon değişkenleri arasında ilişki bulunmuştur. Ulaşılan bir başka sonuca göre; motivasyon ve okul kültürü ölçekleri puanlarına göre cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Okul kültürü ölçeği temel alındığında yaş değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

c) Yöneticinin Liderlik Özellikleri

Robbins ve Judge (2015) liderliği; belirlenen amaçla, hedeflere ulaşma konusunda gurubu etkileyebilme olarak tanımlamıştır. Yukl’a (2010) göre liderlik; “*diğer*

insanları neyin yapılması ve nasıl yapılması gerektiğini anlama ve kabul etme yönünde etkileme ve ortak hedeflere ulaşmak için kişisel ve toplu çabaları kolaylaştırma sürecidir'' (Akt., Demir, 2021: 140). Yapılan tanımlardan da görüldüğü üzere liderliğin örgütlerin başarısı ve başarısızlığında önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Liderliğin eğitim örgütlerinde de aynı etkiye sahip olduğu açıktır. Günümüz şartlarında eğitim kurumlarının sosyal statüleri itibariyle bu kurumlardan beklentinin yüksek düzeyde olduğu bilinmektedir. Bu denli önemli kurumlarda liderlik kavramı da önemli hale gelmiştir. Okul yöneticilerinin tüm paydaşları ortak hedefler etrafında toplayabilmesi, öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için uygun atmosferi oluşturması, mesleki gelişim açısından öğretmenleri desteklemesi, kaynak kullanımlarını doğru ve etkili bir şekilde yapması, tüm bu süreçleri koordine ederken oluşabilecek sorunları giderebilme kabiliyetinde olabilmelidir (Demir, 2021: 164). Bu bilgiler dahilinde liderin, çalışanların performansı üzerinde etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Liderleri diğer bireylerden farklı kılan özellikleri, onların birçok birey içinden sıyrılarak lider olmasına fırsat sağlayan bazı özellikleri bulunmaktadır. Söz konusu özelliklere ilişkin çeşitli fikirler olmasına rağmen çoğunlukla dikkat çeken özellikler; istikrarlı olma, özgüven yüksekliği, girişkenlik, etkileşime açık olma, motive edici olma, dürüstlük, doğruluk gibi tutumlardır (Ergun-Özler, 2013: 117).

Liderlik süreç şeklinde incelendiği zaman, lider, takipçiler ve şartları kapsayan ilişki örüntülerinden meydana gelen karmaşık bir süreçtir. Liderlik, yönetim biriminin en önemli ögesidir. Yönetici, örgütsel yapı içindeki işlemleri organize etmekte, uygun yapıları belirlemekte, kaynakların kontrolünü sağlamaktadır. Ancak bir liderin öncelikli ve temel görevi, takipçilerini kendi talepleri ile kurum hedeflerini gerçekleştirebilmek için teşvik etmek ve onları bu konuda etkileyebilmektir. Yöneticiler, astlarına çalıştıkları konu kapsamında yön verirken, liderler bir vizyon oluşturarak diğerlerinin de bu vizyona sahip olmaları için normal becerilerinin de ötesinde bir gayret göstermelerini sağlamaktadır (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009: 121; Doğan, 2007: 34)

Yöneticilerin sahip oldukları liderlik özelliklerinin astlar üzerindeki etkileri lider-üye etkileşimi teorisi ile açıklanmaktadır. Lider-üye etkileşimi teorisi, farklı astlar ile lider arasında birtakım ilişkiler ortaya çıkabileceği fikrinden hareketle doğar. Bu teoriye göre lider, zaman ve kaynakların kısıtlılığı gibi nedenler dolayısıyla bazı

üyeler ile daha yakın ve nitelikli, bazı üyelerle ise daha düşük kalitede ve daha otoriter ilişkiler kurulabilmektedir. Genel ifadeyle teori; lider ile her bir üye arasında liderin bazı gerekçeler doğrultusunda bazı üyelerle daha yakın ve nitelikli ilişkiler ortaya koyabileceğini öne sürmektedir (Gündüz-Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014: 35-36).

Lider-üye etkileşimi öğretmen performansı üzerine yapılan çalışmalar sınırlı olmakla beraber, birçok sektörde lider-üye etkileşiminin iş performansı üzerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir (Nahrgang ve diğerleri, 2009: 256; Cogliser ve diğerleri, 2009: 452; Tran ve diğerleri, 2020: 269; Ali ve diğerleri, 2018: 254). Bu kapsamda öğretmenlerde de iş performansının yüksek olması için lider-üye etkileşiminin yüksek kalitede olması gerektiği söylenebilir.

d) Örgütsel Adalet

İnsan kaynakları yönetimi alanı ile örgütsel davranış literatüründe ve örgütsel psikoloji alanında yaygın olarak incelenen konularda birisi de örgütsel adalet kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun temelinde yatan nedenlerin başında örgütlerin temel faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerinin adaletin tesis edilmesi ile mümkün olması yatmaktadır (Tan ve Çetin, 2011: 2). Kavramsal olarak değerlendirildiğinde örgütsel adalet; işgörenlerin kurumdaki işleyiş, dağıtım, işlem ve etkileşime ilişkin algılarını belirtmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2010: 466).

Örgütsel adalet kavramı, iş yerinde adaletin etkisini göstermek adına literatürde sıklıkla karşılaşılan bir kavramdır. Bir başka deyişle, örgütsel adalet, kurum kapsamında işgörenlerin iş yerinde ne düzeyde adil davranıldığı noktasındaki algılarını ve bu algının kurum bakımından diğer durumları nasıl etkilediğini içeren bir kavramdır. Bir kurumda işgörenlerin adalet algısına sahip olması demek işgörenlerin iş tatmini ve kurumun etkin bir şekilde çalışmalarını gerçekleştirebilmesi bakımından önemlidir (İşcan ve Sayın, 2010: 195).

Çalışanların sahip oldukları bireysel hedefler ile örgütsel hedefler arasındaki uyumun sağlanmasında, çalışan verimliliğinin yükseltilmesinde, çalışanların işten ayrılma niyetleri ile işgücü devir hızının azaltılmasında örgütsel adalet algısı önemli bir yere sahiptir. Çalışanlarda örgütsel güven algısı yükseldikçe örgütsel amaçları sahiplenme düzeyleri artmakta, örgütsel özdeşleşme düzeyleri yükselmekte, örgüt için daha fazla fedakârlık yapma eğilimleri artmakta ve sahip oldukları görevleri aktif bir biçimde

gerçekleştirme istekleri yükselmektedir. Buna karşılık düşük düzeyde güven algısı örgütsel bağlılık ve özdeşleşmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Örücü ve Özafşarlıoğlu, 2013: 336).

Öğretmenler açısından ele alındığı zaman örgütsel adalet algısı performansı etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde yer alan çalışma bulguları da örgütsel adalet algısının iş performansını arttıran bir unsur olduğu rapor edilmiştir (Haryono ve diğerleri, 2019: 1; Moazzezi ve diğerleri, 2014: 57; Nasurdin ve Khuan, 2007: 335). Görgülü'nün (2021) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre; örgütsel adalet algısı ile etkili okul algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ir ilişki bulunmuştur.

e) Örgütsel Güven

Örgütsel yapı içerisinde çalışanlar karar mekanizmalarında yetkilendirildikleri zaman örgütsel güven oranını artıracak olup, işlerine ilişkin tutucu olmalarının yanında kişisel güven düzeyleri de artacağı düşünülmektedir (Nam, 2018: 11). Örgütsel güven kavramı çalışanların yöneticisinin, iş arkadaşlarının, kurumun kendisinin sözlerinde, tutumlarında ve kararlarında dürüst davranacağına ve faydacı tutumlarda bulunmayacağına ilişkin olumlu beklentiler içinde olmasını ifade etmektedir (Güler, 2014: 2). Diğer bir tanıma göre örgütsel güven; çalışanların birbirlerinin ve yöneticilerinin becerilerine, örgütte adaletli, hoşgörülü ve etik değerlere bağlı kararlar alma ve uygulama sürecine ilişkin inanç anlamına gelmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011: 213).

Örgütsel güven algısı çalışanlarda performans düzeyini belirleyen unsurların başında gelmektedir. Yapılan araştırma bulguları da bunu destekler niteliktedir (Yorulmaz ve Karabacak, 2020: 121; Tezcan, 2019: 1; Paliszkievicz ve diğerleri, 2014: 32). Bu alanda yapılan bir çalışmada yöneticiye, çalışma arkadaşlarına ve örgüte olan güven düzeyi ile çalışanların bireysel iş performansları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, bu kapsamda örgütsel güvenin artmasının iş performansını da yükselttiği tespit edilmiştir (Özel, 2017: 49).

İlgili literatür tarandığında; Yazıcıoğlu'nun (2015) yapmış olduğu çalışmada eğitimcilerde örgütsel güven düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular sonucunda örgütsel güven ve eğitimcilerde gereken örgütsel güven düzeyi arasında güçlü ir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eroğlu'nun (2015) yapmış olduğu

araştırmada zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven algıları üzerine bir inceleme yapılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; zorunlu yer değişikliği yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven eğilimleri arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soydaş'ın (2021) yapmış olduğu araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel güven düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; örgütsel güven düzeyi ile iş tatmin düzeyi arasında yüksek düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin güven düzeyi arttığında iş tatmin düzeylerinin de arttığı, azaldığında da azalacağı tespit edilmiştir.

f) Örgütsel Bağlılık

Kavramsal olarak ele alındığında örgütsel bağlılık olgusu “Örgütsel açıdan başarılı olabilmek için çalışanların iş yaşamına yönelik bağlılıklarının gerçekleşmesi, bunun yanında çalışanların örgütün ortak amaçları ve değerleri etrafında toplanması” şeklinde tanımlanmaktadır (Doğar, 2013: 29). Diğer bir tanıma göre örgütsel bağlılık kavramı “Çalışanların içinde yer aldıkları örgütsel yapının temel amaçlarına ahlaki, rasyonel ve duygusal yönden bağlı olması” şeklinde ifade edilmektedir (Vardarlıer ve Akıner, 2017: 83). Yapılan tanımlar değerlendirildiği zaman örgütsel bağlılık kavramının temel olarak çalışanlar ile içinde bulunulan örgütsel yapı arasındaki bağın gücünü ifade etmektedir (Özata, 2015: 155).

Çalışanların örgütsel bağlılığın yüksek düzeyde olması iş verimliliğini, bilgi paylaşımını, işe devam etmeyi, iş tatminini ve örgütsel güven algısını olumlu yönde etkilemektedir. Buna karşılık örgütsel bağlılık düzeyi düşük olan çalışanlarda iş yerinde ayrımcılık yapma, işe yabancılaşma, örgütsel kaynakları amacı dışında kullanma, işe devamsızlık ve işi bırakma gibi olumsuz davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Demirel, 2009: 116). Örgütsel bağlılığın artırılması ile birlikte örgütsel verimlilik de yükselmekte, bunun yanında ürün ve hizmet kalitesi de artmaktadır (Bayram, 2005: 125).

Örgütsel bağlılık ile performans arasındaki ilişkiye ait yapılan çalışmalar incelendiği zaman, örgütsel açıdan birçok faydası bulunan örgütsel bağlılığın çalışan performansını da arttırdığı görülmektedir (Tolentino, 2013: 51; Özutku ve diğerleri, 2008: 193; Özutku, 2008: 79; Uygur, 2007: 71; Riketta, 2002: 257). Çeliker'in (2021) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili

okul arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile okul etkililiğine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler açısından ele alındığı zaman örgütsel bağlılık öğretmen performansını arttıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Literatürde yer alan çalışma bulguları da öğretmenlerde örgütsel bağlılığın mesleki performansı arttırdığı görülmektedir (Eskibağ, 2014: 3).

2.7.1. Bireysel Faktörler

2.7.1.1. Motivasyon

Motivasyon kavramının kelime olarak kökeni Latince’de hareket anlamına gelen “motus” kelimesine dayanmaktadır. Kavramsal açıdan incelendiği zaman motivasyon kavramı “İnsanları birtakım amaçlara ulaştırmak için harekete geçiren, hedeflenen amaca yönelten ve söz konusu hareketi sürekli olarak tekrar eden nitelik” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu nedenle motivasyon kavramı insanların hem günlük yaşamlarında hem de iş hayatında oldukça önemli bir kavramdır (Taşdemir, 2013: 1).

İnsanların yaşamlarının önemli bir bölümü iş ortamında geçtiği için motivasyon kavramı iş hayatında da üzerinde önemle durulan bir kavramdır. Bu nedenle motivasyon olgusu insanların hayatlarında her zaman önemli bir yere sahip olan konudur. İnsanların yaptıkları eylemlerden memnun olmaları ve sergiledikleri davranışlardan zevk almaları motivasyonel unsurlara göre hareket etmeleri ile mümkündür. Bu noktada motivasyon olgusu insanların daha mutlu ve verimli bir kişi olmalarında büyük öneme sahiptir (Recepoglu, 2013: 576). İnsan yaşamında motivasyon olgusu iki grupta ele alınmakta olup, söz konusu motivasyon türleri içsel ve dışsal motivasyondur. İki farklı tür olmasına rağmen her iki motivasyon kavramının birbiri ile bağlantılı ve yakından ilişkili olduğu görülmektedir. İnsanlar belirledikleri amaçlara ulaşabilmek için içsel ya da dışsal unsurlara göre davranışlar sergilemektedir. Ancak insanların amaca ulaşma sürecinde kendilerini motive eden içsel unsurların yetersiz olması dışsal motivasyonu da olumsuz yönde etkilemektedir (Özdevecioğlu ve diğerleri, 2003: 130).

Motivasyon, bir taraftan insanların yaşam arzularını arttırırken, diğer taraftan ise yüksek verimlilikte çalışabilme kapasitelerini geliştirmektedir. Bu noktada motivasyon olgusu insan yaşamını yönlendiren bir güç olarak nitelendirilmektedir.

Buna karşılık insanların belirli amaçlara ulaşabilme noktasında yeteri düzeyde motive olabilmeleri için kendilerini güdüleyen unsurları iyi bilmeleri gerekmektedir. İnsanların motivasyonlarını arttıran ya da azaltan unsurlar genellikle sahip olunan beklentiler ve kişisel gereksinimler ile yakından ilişkilidir (Özevren, 2009: 228).

İş yaşamında insanları motive eden unsurlar yaşamın diğer alanlarındaki motivasyon kaynaklarından farklıdır. Örneğin; bir örgütsel yapı içerisinde örgüt kültürünün olumlu olması ve çalışanların motivasyonlarının yüksek düzeyde tutulması çalışanların yüksek bir motivasyon ile görevlerini yerine getirmelerine katkı sağlamaktadır. Yeterli düzeyde teşvik edilmeyen çalışanların ise iş motivasyonları düşük düzeyde olacaktır. Bunun yanında iş yaşamlarında başarılı olmak için çalışanların yüksek düzeyde bir iş motivasyona sahip olmaları içinde bulunulan çevresel koşullardan da etkilenmektedir (Soyer ve Can, 2007: 25). İş motivasyonu çalışan performansı üzerindeki temel belirleyiciler arasında yer almaktadır. Literatürde bu alanda yürütülen çalışma bulguları incelendiği zaman çalışanlarda iş motivasyonunun yüksek olmasının iş performansını ve örgütsel verimliliği arttırdığı rapor edilmiştir (Riyanto ve diğerleri, 2021: 162; Pancasila ve diğerleri, 2020: 387; Olusadum ve Anulika, 2018: 53; Shahzadi ve diğerleri, 2014: 159; Mercanlıoğlu, 2012: 41).

Öğretmenlerde de motivasyonel faktörlerin iş performansını etkilediği bilinmektedir. Bu konuda yürütülen bir çalışmada öğretmenlerde motivasyonun iş yaşamında sergilenen davranışları etkilediği belirtilmiş, söz konusu çalışmada özellikle içsel motivasyon faktörlerinin dışsal motivasyon faktörlerine göre öğretmen davranışları üzerinde daha belirleyici olduğu rapor edilmiştir (Yazıcı, 2009: 33). Öğretmenlerde iş motivasyonunun performans üzerinde belirleyici olmasının temelinde iş motivasyonunun örgütsel özdeşleşmeye katkı sağlaması, örgütsel özdeşleşme düzeyi yüksek olan bireylerin de örgütsel amaçlar için çalışma eğilimlerinin yükselmesinin yattığı belirtilmektedir. Bu konuda yapılan çalışma bulguları da öğretmenlerde motivasyonel faktörlerin iş performansının yanında örgütsel özdeşleşme düzeyini de etkilediğini göstermektedir (Akman, 2017: 71).

2.7.1.2. Mesleki Öz Yeterlik

Kavramsal açıdan incelendiği zaman Özyeterlik olgusu “İnsanların belirli koşullar altında sergilemek zorunda oldukları performansa olan inançları” şeklinde

tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle özyeterlik kavramı; insanların belirli sonuçlar ortaya koyabilme sürecinde kendi yeterliklerine inanma düzeylerini ifade etmektedir (Ekinci, 2015: 63). Örgütsel davranış literatüründe yer alan çalışmalarda özyeterlik kavramının sahip olduğu birçok özellik bulunduğu belirtilmektedir.

İş yaşamında önemli olan kavramların başında ise mesleki özyeterlik gelmektedir. Kavramsal açıdan ele alındığı zaman mesleki özyeterlik; insanların iş hayatlarının ilk yıllarında edindikleri bilgi birikimleri ve tecrübelerden meydana gelmektedir. Bu kapsamda çalışanların mesleki özyeterliklerinin büyük oranda meslek yaşamı öncesinde edindikleri deneyimler ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Meslek yaşamında kaliteli ürün ve hizmetler ortaya konulması mesleki özyeterlik düzeyi ile yakından ilişkilidir. Örneğin; meslek yaşamına başlamadan önce öğretmenlerin iyi bir eğitim almaları mesleki özyeterlik düzeyini arttıran bir konudur. Almış olduğu hizmet öncesi eğitim sayesinde mesleki özyeterlik düzeyi gelişmiş olan öğretmenlerin daha nitelikli eğitim vermelerine katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlerde de özyeterlik düzeyinin iş performansını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Literatürde bu konuda yapılan çalışmalarda özyeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin iş motivasyonlarının da yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Recepoglu ve Recepoglu, 2020: 799). Bunun yanında öğretmen performansı ile yakından ilişkili olan iletişim, empati kurma ve problem çözme gibi becerilerin yüksek düzeyde olmasının da özyeterlik düzeyi ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Koç ve Sak, 2017: 48). Literatürde yer alan bazı çalışmalarda da öğretmenlerde iş performansını olumlu yönde etkileyen bir unsur olan iş doyumunun yüksek olmasında özyeterlik düzeyinin aracı role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Buluç ve Demir, 2015: 289).

2.7.1.3. İş Tatmini

Günlük yaşam döngüsü içerisinde insanlar zamanlarının büyük bir bölümünü çalışmaya ayırmaktadır. İş yaşamı insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle literatürde yer alan çalışmalarda iş yaşamının etkileri, iş yaşamının insanlara sağladığı faydalar ve iş yaşamının insanlar için ne ifade ettiğinin sıklıkla araştırıldığı görülmektedir. (Yücel, 2012: 3). İş tatmini üzerine yürütülen araştırmaların genellikle insan ve toplum davranışlarını ele alan antropoloji, sosyoloji ve psikoloji alanlarında yürütüldüğü göze çarpmaktadır (Tüzün, 2013: 3).

Kavramsal açıdan iş tatmini olgusu “*Çalışanların iş yaşamına ilişkin beklentilerinin karşılanması ya da karşılanmaması durumunda iş yaşamlarına karşı geliştirdikleri olumlu veya olumsuz tutum*” olarak tanımlanmaktadır. İnsanların iş yaşamından beklentilerinin karşılanmasına paralel olarak iş tatmin düzeylerinin yüksek olması iş yaşamına daha umutlu bakmaya katkı sağlamaktadır. Buna karşılık işinden memnun olmayan çalışanlarda bedensel ve sosyal uyum sorunları, işten ayrılma niyeti ve işe kayıtsız kalma gibi davranışlar gelişmektedir (Izgar, 2008: 320). Yapılan diğer bir tanıma göre iş tatmini “*Çalışanların mevcut iş yaşamlarından duydukları memnuniyet ya da hoşnutsuzluk*” olarak tanımlanmıştır (Eğinli, 2009: 37). İş tatmini olgusu gerek çalışanların gerekse de örgütsel yapının belirli amaçlara ulaşmasını destekleyici çalışma ortamı oluşturmak, buna paralel olarak çalışmaya karşı istek uyandırılması için gereklidir. Çalışanların iş yaşamında sergiledikleri verim ve performans örgütsel açıdan oldukça önemlidir. Bu noktada örgütsel amaçlara ulaşmaya katkı sağlayan çalışan performansı büyük oranda iş tatmininin sağlanması ile yakından ilişkilidir (Aydoğmuş, 2011: 45).

İş tatminini önemli bir kavram haline getiren iki unsur bulunmaktadır. İlk unsur; çalışanların iş yaşamına yönelik tutum ve algıları kendileri açısından olduğu kadar, örgütsel açıdan da önem taşımaktadır. Çünkü çalışanların iş tatmini yaşamlarına paralel olarak iş yaşamında mutlu olmaları söz konusudur. Bilindiği gibi iş yaşamı sadece ekonomik açıdan değil, aynı zamanda psikolojik açıdan da insan yaşamını etkilemektedir. İş tatminini önemli bir konu haline getiren ikinci unsur ise çalışanlarda iş tatmininin performans ve verimlilik üzerinde belirleyici olmasıdır (Tüzün, 2013: 5).

Literatürde bu konuda yapılan araştırmalarda da çalışanların iş tatmin düzeylerinin yüksek olmasının bireysel performans ve örgütsel verimliliği arttırdığı rapor edilmiştir (Alromaihi ve diğerleri, 2017: 1; Büyükgöze ve Özdemir, 2017: 311; Inuwa, 2016: 90; Khan ve diğerleri, 2012: 2697; Crossman ve Abou-Zaki, 2003: 368). Öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmalarda da iş tatmin düzeyinin öğretmenlerin mesleki performanslarını arttırdığı belirtilmektedir (Eskibağ, 2014: 3).

2.7.1.4. Kişilik ve Demografik Özellikler

Kişilik, insanların doğuştan getirdikleri bazı özelliklerle yaşamı boyunca kazandığı deneyimlerden meydana gelmektedir (Eğinli, 2009: 38). Öğretmenlerin sahip

oldukları kişilik özelliklerinin yanında demografik bazı değişkenler de (yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, cinsiyet, gelir düzeyi vb.) iş performansı üzerinde belirleyici olabilmektedir. Literatürde yer alan çalışma sonuçları da iş performansını sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Yurcu ve Atay, 2015: 17; Tor ve Esengün, 2011: 53; Türkoğlu ve Yurdakul, 2017: 88; Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013: 302).

2.7.2. Çevresel Faktörler

Öğretmen performansını etkileyen temel çevresel faktörlerin başında okul ortamında algılanan sosyal destek önemli yer tutmaktadır. İş yaşamında karşılaşılan sorunlar genellikle iş performansının azalmasına neden olmaktadır. Bu süreçte çalışanlara sağlanan sosyal destek hem iş yaşamında karşılaşılan sorunların en aza inmesine hem de iş performansının yükselmesine katkı sağlamaktadır. Bunun temel nedenlerinin başında örgütsel desteğin çalışanlarda örgütsel özdeşleşme düzeyinin yükselmesine, buna paralel olarak iş performansının artmasına katkı sağlaması gelmektedir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları da örgütsel destek algısının örgütsel özdeşleşmeyi artırarak iş performansını yükselttiğini göstermektedir (Turunç ve Çelik, 2010: 183). Akkoç vd. (2012: 105) tarafından bu konuda yapılan bir çalışmada iş hayatında algılanan sosyal destek düzeyinin yüksek olmasının örgütsel gelişim kültürünün ve iş tatmininin artmasına katkı sağladığı, söz konusu gelişmelerin ise çalışanlarda iş performansını arttırdığı rapor edilmiştir. Çalışanlarda örgütsel destek algısının iş performansını arttırmasının diğer bir nedeni olarak örgütsel destek algısının işe adanmışlık düzeyini yükseltmesi gösterilmektedir. Literatürde farklı meslek dalları üzerinde gerçekleştirilen araştırma bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmenler üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada iş performansını etkileyen unsurların incelenmesi amaçlanmış, çalışmada örgütsel destek algısının iş performansını etkilediği bulunmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile iş performansları arasındaki ilişkide işe adanmışlığın aracı role sahip olduğu rapor edilmiştir (Işık ve Kama, 2018: 395). Öğretmenler üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada algılanan sosyal destek düzeyinin örgütsel özdeşleşmeyi olumlu yönde etkilediği, bunun yanında örgütsel özdeşleşme düzeyi arttıkça öğretmenlerin iş performanslarının da yükseldiği tespit edilmiştir (Boyacı, 2017: 1).

2.8. Öğretmen Performansı ile İlgili Araştırmalar

Yurdaöz (2018) tarafından yapılan araştırmada meslek liselerindeki yöneticilerin gösterdiği etik liderlik tipi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde yapılan nitel araştırma sonuçlarına göre mesleki tecrübeleri 11-20 yıl aralığında olan öğretmenler ile diğer mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin etik liderlik toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin toplam etik liderlik puanlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaştığı ancak öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşları ile performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Alt toplam puanlarla paralel olan performans toplam puanının branş değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel olarak yöneticilerin etik özellik taşıma durumları konusunda önemli bulgular elde edilmiştir.

Genç'in (2011) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, çatışmaların çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rollerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; araştırmanın yapıldığı ilköğretim okullarındaki idarecilerin sorunları çözme yöntemlerinin olduğu ve bu yöntemlerin öğretmen performansları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seyidoğlu'nun (2019) yapmış olduğu araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 440 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin; performansları ve genel olarak okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile ilgili algılarının ‘yüksek düzeyde’ olduğu görülmüştür. Ayrıca vizyoner liderliğin alt boyutlarından vizyoner düşünme, kaynakları kullanma, iletişim, eylem yönelimli olma, risk alma, karar verme ve güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel performans ölçeğine ait bakış açılarına ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde ise düşük ortalamaya sahip maddenin ‘Yüksek düzeyde akademik performans beklerim’ ve en yüksek ortalamaya sahip maddedini ise ‘Sınıfa zamanında girer, zamanında çıkarım’ maddesi olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, genel olarak okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel performans düzeyleri arasında pozitif

yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda; okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri öğretmen performansının bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Çelebi ve diğerleri (2018) tarafından yapılan nitel araştırmada öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin büyük bir bölümünün kullanılan yeni performans değerlendirme formlarının geçmiş dönemlerdeki performans değerlendirme formları ile benzerlik gösterdiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre performans değerlendirme süresinde öğretmenlerin sınıf içi performanslarının da dikkate alınması gerektiği belirlenmiş, öğretmenlerin görev yaptıkları sınırlardaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de öğretmen performansının değerlendirilmesi için gerekli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı çalışmada velilerin ve öğrencilerin de performans değerlendirme sürecine katılımlarının öğretmenler tarafından yanlış bir uygulama olarak nitelendirildiği tespit edilmiştir.

Alpaslan (2015) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticileri ile öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, önceleri uygulanan sicil notu uygulamasının yaratmış olduğu problemler dolayısıyla kaldırılmış olmasının yerinde bir karar olduğu, bu uygulama yerine getirilen uygulamanın öğretmeni çalışmaya teşvik edici bir boyutu olmadığından öğretmende performans düşüklüğüne sebep olduğu, verimliliği düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Buyruk (2014) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen performansının değerlendirilmesinde merkezi sınavların ve eğitimde performans değerlendirmenin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nitel çalışma deseninden yararlanılmış, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin büyük bir bölümünün uygulanan merkezi sınavların akademik başarı düzeyini belirlemede önemli bir yere sahip olduğu görüşünü benimsedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerde performans değerlendirmeye ilişkin görüşler incelendiği zaman ise öğretmenlerde performans değerlendirmenin çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı belirlenmiştir.

Çıpa'nın (2014) yaptığı araştırmada örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen performansı etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bağımsız değişken olan dönüşümcü liderlik ve örgüt kültürü değişkenlerinin öğretmen performansı üzerinde doğrudan ve olumlu anlamda etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde uygulanan dönüşümcü liderlik anlayışının öğretmen performansı ve öğrenci memnuniyeti düzeyini arttırmaktadır. Örgüt kültürü değişkeninin de öğretmen performansı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Örgütsel kültürün gelişmiş olduğu okullarda, planlı bir şekilde ortak amaçlara ulaşmayı hedeflemiş öğretmenlerin daha yüksek bir performans ortaya koymaları mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada denetim modelleri ile öğretmen performansı ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, kavramlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde kullanılan bir modeldir (Büyüç, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019: 24).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinde devlet ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 6914 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile seçilmiş 387 öğretmenden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi; bilgi ve güvenilirlik için harcanacak zaman ve maliyet gayreti minimum düzeyde tutmak amacıyla tercih edilen örnekleme yöntemidir (Baltacı, 2018: 246). Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişken	Alt değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	198	51,2
	Erkek	189	48,8
Yaş grubu	30 yaş ve altı	238	61,5
	31-40 yaş	114	29,5
	41-50 yaş	35	9,0
Mesleki kıdem	5 yıl ve altı	252	65,1
	6-10 yıl	72	18,6
	11-15 yıl	34	8,8
	15+ yıl	29	7,5
Öğrenim durumu	Lisans	349	90,2
	Lisansüstü	38	9,8
Görev yapılan okul türü	İlkokul	124	32,0
	Ortaokul	108	27,9
	Lise	155	40,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,2’si kadın, %48,8’i erkek; %61,5’i 20-30 yaş grubunda, %29,5’i 31-40 yaş grubunda, %9’u 41-50 yaş grubunda; %65,1’i 5 yıl ve altı yıllık mesleki kıdeme sahip, %18,6’sı 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip, %8,8’i 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip, %7,5’i 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip;

%90,2'si lisans ve %9,8'i lisansüstü eğitim mezunu; %32,0'si ilkokulda, %27,9'u ortaokulda ve %40,1'i lisede görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde üç farklı ölçekten yararlanılmıştır. Kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği, Özgenel (2019) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen performansını ölçen bu ölçek 34 maddelik, 5 alt boyutlu ve 5'li likert olarak derecelendirilmiştir. Toplam puan elde edilmektedir, ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Alt boyutlar; alan bilgisi (1, 2, 3 ve 4. maddeler), öğretme-öğrenme sürecini hazırlama (5, 6, 7, 8, 9 ve 10. maddeler), iletişim (11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler), öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeler), mesleki tutum ve değerler (25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 ve 34. maddeler) olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte en az 34 puan, en fazla 170 puan alınmaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması öğretmen performansının yüksek; düşük puan alınması ise öğretmen performansının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.960 olarak rapor edilmiştir.

3.3.2. Denetim Modelleri Ölçeği

Denetim modelleri ölçeği Özgenel ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilmiştir. Denetim Modelleri Ölçeği 5'li likert olarak derecelendirilmiştir (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum). Ölçek 5 denetim modeli ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puanı elde edilememekte, her denetim modeline yönelik tutum düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Yapılan analizlerde ölçeğin güvenilirliği incelendiğinde Sanatsal Denetim güvenilirlik katsayısı 0,86, Klinik Denetim Modeli güvenilirlik katsayısı 0,80, Gelişimsel Denetim Modeli güvenilirlik katsayısı 0,77, Farklılaştırılmış Denetim Modeli güvenilirlik katsayısı 0,81, Bilimsel Denetim Modeli güvenilirlik katsayısı 0,66 ve genel güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği

Bu ölçek ilk olarak Mott (1972) tarafından geliştirilmiş ve hastanelerde etkililiğin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kanıtlanmıştır. Daha sonra farklı araştırmacıların katkılarıyla okulların etkililiğini ölçmek amacıyla okullara uyarlayarak kullanmışlardır (Miskel ve diğerleri, 1979; Hoy ve Ferguson, 1985; Hoy ve Miskel, 1991; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991'den akt., Yıldırım ve Ada, 2018). Ölçek Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği 6'lı likert sisteminde 8 maddeden oluşmaktadır. (1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=az katılıyorum, 5=katılıyorum, 6=tamamen katılıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte alınabilecek puanlar 6 ile 48 arasında değişmektedir, ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte alınan puanlar arttıkça algılanan okul etkililiği de artmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler toplamak için gerekli yasal izinler alınmış, araştırmacı verileri okulları ziyaret ederek toplamıştır. Araştırmacı, araştırmaya gönüllü katılımı için araştırmanın amacını açıklamış, ölçeklerin içtenlikle cevaplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçekler uygulanırken zaman sınırlamasına gidilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Ölçek verilerine ilişkin analizler yapılmadan önce ölçek verilerinin güvenilir olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 3.2: Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Değerleri

Ölçek / alt boyut	Cronbach's Alpha (α)
Algılanan okul etkililiği	.881
Bilimsel denetim	.756
Klinik denetim	.772
Gelişimsel denetim	.784
Farklılaştırılmış denetim	.875
Sanatsal denetim	.818
Öğretmen performansı toplam	.948

Tablo incelendiğinde, algılanan okul etkililiği ölçeği verilerinin yüksek düzeyde güvenilir olduğu ($\alpha > .80$), denetim modelleri ölçeğinin bilimsel denetim, klinik denetim ve gelişimsel denetim modellerinin orta düzeyde güvenilir olduğu ($.60 < \alpha < .80$), farklılaştırılmış denetim ve sanatsal denetim modellerinin ise yüksek

düzeyde güvenilir olduğu ($\alpha>,80$), öğretmen performans ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir olduğu ($\alpha>,80$) görülmektedir.

Ölçeklerin güvenilir olduğu anlaşıldığından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve Tablo 3.3'te verilmiştir. Normallik testi sonuçları incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görüldüğünden verilerinin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiş ve çalışmada parametrik analizler tercih edilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Tablo 3.3: Ölçklere İlişkin Normallik Değerleri

Ölçek / alt boyut	Çarpıklık	Basıklık
Algılanan okul etkililiği	-,824	,629
Bilimsel denetim	-,668	,261
Klinik denetim	-,677	-,177
Gelişimsel denetim	-,638	,445
Farklılaştırılmış denetim	-,832	,801
Sanatsal denetim	-,465	-,530
Öğretmen performansı toplam	-,376	-,277

Ölçek puanlarının cinsiyete ve öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasında Independent Samples T Test analizi kullanılırken, yaş grupları, mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırılmasında ise One Way ANOVA analizi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Ölçeklerin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler kullanılmıştır:

1.00-1.79= Çok düşük

1.80-2.59= Düşük

2.60-3.39= Orta

3.40-4.19= Yüksek

4.20-5.00= Çok yüksek

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik algıları ne düzeydedir?” alt amacına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Denetim Modelleri, Öğretmen Performansı ve Okul Etkililiği Ölçeklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	Puan aralığı	\bar{X}	Sd	Değerlendirme
Bilimsel denetim	1-5	3,68	,81	Yüksek
Klinik denetim	1-5	4,48	,47	Çok yüksek
Gelişimsel denetim	1-5	4,32	,53	Çok yüksek
Farklılaştırılmış denetim	1-5	4,47	,50	Çok yüksek
Sanatsal denetim	1-5	4,47	,45	Çok yüksek
Öğretmen performansı toplam	1-5	4,37	,39	Çok yüksek
Okul etkililiği	1-6	4,56	,78	Yüksek

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bilimsel denetime yönelik tutumlarının (\bar{x} =3,68) yüksek düzeyde; klinik denetim (\bar{x} =4,48), gelişimsel denetim (\bar{x} =4,32), farklılaştırılmış denetim (\bar{x} =4,47) ve sanatsal denetime (\bar{x} =4,47) yönelik tutumlarının ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin performanslarının (\bar{x} =4,37) çok yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin okul etkililiği algılarının (\bar{x} =4,56) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik algıları cinsiyetlerine, kıdemlerine, yaşlarına, görev yaptıkları görev kademelerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin yapılan analizler aşağıda verilmiştir

4.2.1. Cinsiyet

“Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin yapılan analizler Tablo 4.2, 4.3 ve Tablo 4.4’te verilmiştir

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Denetim Modellerine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel denetim	Kadın	198	3,69	0,76	-,038	,970
	Erkek	189	3,69	0,87		
Klinik denetim	Kadın	198	4,54	0,44	2,117	,035
	Erkek	189	4,43	0,51		
Gelişimsel denetim	Kadın	198	4,34	0,55	,801	,423
	Erkek	189	4,30	0,53		
Farklılaştırılmış denetim	Kadın	198	4,52	0,48	1,791	,074
	Erkek	189	4,42	0,52		
Sanatsal denetim	Kadın	198	4,52	0,43	1,968	,051
	Erkek	189	4,43	0,48		

Tablo 4.2. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin tutumlarının klinik denetim modelinde cinsiyetlerine anlamlı farklılık gösterdiği ($t=2,117$; $p<0,05$), diğer boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin klinik denetim modeli algılarının ($\bar{x}=4,54$; $ss=0,44$) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=4,43$; $ss=0,51$) anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performanslarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğretmen performansı toplam	Kadın	198	4,40	,37	1,364	,174
	Erkek	189	4,35	,41		

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin cinsiyetlerine göre performanslarının anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Algılanan okul etkililiği	Kadın	198	4,59	,73	,751	,453
	Erkek	189	4,53	,83		

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.2.2. Yaş

“Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik alguları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin yapılan analizler Tablo 4.5, 4.6 ve Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Denetim Modellerinin Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş grubu	N	\bar{X}	SS	F	p
Bilimsel denetim	30 yaş ve altı	238	3,66	0,78	,380	,684
	31-40 yaş	114	3,72	0,83		
	41-50 yaş	35	3,77	0,96		
Klinik denetim	20-30 yaş	238	4,49	0,46	,251	,778
	31-40 yaş	114	4,46	0,51		
	41-50 yaş	35	4,53	0,51		
Gelişimsel denetim	20-30 yaş	238	4,32	0,55	,100	,905
	31-40 yaş	114	4,32	0,53		
	41-50 yaş	35	4,36	0,54		
Farklılaştırılmış denetim	20-30 yaş	238	4,45	0,51	,372	,689
	31-40 yaş	114	4,50	0,48		
	41-50 yaş	35	4,47	0,57		
Sanatsal denetim	20-30 yaş	238	4,47	0,47	,400	,671
	31-40 yaş	114	4,51	0,41		
	41-50 yaş	35	4,43	0,50		

Tablo 4.5 incelendiğinde, araştırmaya öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin tutumlarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Performanslarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Yaş grubu	N	\bar{X}	SS	F	p
Öğretmen performansı toplam	30 yaş ve altı	238	4,39	0,37	,382	,683
	31-40 yaş	114	4,35	0,42		
	41-50 yaş	35	4,40	0,46		

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin performanslarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş grubu	N	\bar{X}	SS	F	p
Algılanan okul etkililiği	30 yaş ve altı	247	4,46	0,84	2,730	,066
	31-40 yaş	117	4,62	0,85		
	41-50 yaş	36	4,74	0,85		

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

4.2.3. Kıdem

“Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik alguları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin yapılan analizler Tablo 4.8, 4.9 ve Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Denetim Modellerinin Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
Bilimsel denetim	5 yıl ve altı	252	3,66	0,78	,551	,648
	6-10 yıl	72	3,71	0,87		
	11-15 yıl	34	3,82	0,85		
	15+ yıl	29	3,78	0,89		
Klinik denetim	5 yıl ve altı	252	4,46	0,49	1,321	,267
	6-10 yıl	72	4,51	0,46		
	11-15 yıl	34	4,59	0,49		
	15+ yıl	29	4,59	0,40		
Gelişimsel denetim	5 yıl ve altı	252	4,29	0,55	1,004	,391
	6-10 yıl	72	4,37	0,56		
	11-15 yıl	34	4,39	0,47		
	15+ yıl	29	4,42	0,50		
Farklılaştırılmış denetim	5 yıl ve altı	252	4,44	0,50	,881	,451
	6-10 yıl	72	4,54	0,50		
	11-15 yıl	34	4,51	0,55		
	15+ yıl	29	4,49	0,51		
Sanatsal denetim	1-5 yıl	252	4,46	0,46	,639	,590
	6-10 yıl	72	4,54	0,44		
	11-15 yıl	34	4,50	0,48		
	15+ yıl	29	4,48	0,42		

Tablo 4.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin tutumlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Performanslarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
Öğretmen performansı toplam	5 yıl ve altı	252	4,38	0,39	,259	,855
	6-10 yıl	72	4,35	0,40		
	11-15 yıl	34	4,41	0,44		
	15+ yıl	29	4,42	0,41		

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre performanslarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
Algılanan okul etkililiği	5 yıl ve altı	252	4,54	0,77	,368	,776
	6-10 yıl	72	4,61	0,80		
	11-15 yıl	34	4,55	0,78		
	15+ yıl	29	4,68	0,92		

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.2.4. Öğrenim Durumlarına

“Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin yapılan analizler Tablo 4.11, 4.12 ve Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Denetim Modellerinin Karşılaştırılması

Ölçek	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel denetim	Lisans	349	3,69	0,80	,209	,834
	Lisansüstü	38	3,66	0,90		
Klinik denetim	Lisans	349	4,49	0,47	-,029	,977
	Lisansüstü	38	4,49	0,53		
Gelişimsel denetim	Lisans	349	4,32	0,54	-,128	,898
	Lisansüstü	38	4,33	0,56		
Farklılaştırılmış denetim	Lisans	349	4,47	0,50	,429	,668
	Lisansüstü	38	4,44	0,55		
Sanatsal denetim	Lisans	349	4,48	0,45	-,588	,557
	Lisansüstü	38	4,52	0,50		

Tablo 4.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin tutumlarının öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Performanslarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğretmen performansı toplam	Lisans	349	4,37	,39	-1,133	,258
	Lisansüstü	38	4,44	,38		

Tablo 4.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre performanslarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması

Ölçek	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Algılanan okul etkililiği	Lisans	349	4,58	,77	1,477	,140
	Lisansüstü	38	4,38	,86		

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algılarının öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

4.2.5. Görev Yapılan Okul Kademesine

“Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik algıları görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin yapılan analizler Tablo 4.14, 4.15 ve Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Denetim Modellerinin Karşılaştırılması

Alt boyut	Okul türü	N	\bar{X}	SS	F	p
Bilimsel denetim	İlkokul	124	3,70	0,74	,608	,545
	Ortaokul	108	3,62	0,75		
	Lise	155	3,73	0,90		
Klinik denetim	İlkokul	124	4,46	0,44	,985	,375
	Ortaokul	108	4,46	0,50		
	Lise	155	4,53	0,49		
Gelişimsel denetim	İlkokul	124	4,26	0,57	1,970	,141
	Ortaokul	108	4,31	0,51		
	Lise	155	4,38	0,53		
Farklılaştırılmış denetim	İlkokul	124	4,43	0,51	,857	,425
	Ortaokul	108	4,47	0,50		
	Lise	155	4,51	0,51		
Sanatsal denetim	İlkokul	124	4,41	0,47	2,161	,117
	Ortaokul	108	4,53	0,45		
	Lise	155	4,50	0,45		

Tablo 4.14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin tutumlarının görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Performanslarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Okul türü	N	\bar{X}	SS	F	p
Öğretmen performansı toplam	İlkokul	124	4,39	0,43	,088	,916
	Ortaokul	108	4,38	0,34		
	Lise	155	4,37	0,41		

Tablo 4.15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin performans algılarının görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Okul Etkililiği Algılarının Karşılaştırılması

Ölçek	Okul türü	N	\bar{X}	SS	F	p
Algılanan okul etkililiği	İlkokul	124	4,59	0,75	,199	,820
	Ortaokul	108	4,52	0,77		
	Lise	155	4,57	0,83		

Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algılarının öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt amacına İlişkin Bulgular

“Denetim modelleri ile öğretmen performansı ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt amacına ilişkin bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Denetim Modelleri ile Öğretmen Performansı ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7
1-Okul etkililiği	r -						
2-Bilimsel denetim	r ,110*	-					
3-Klinik denetim	r -0,052	,151**	-				
4-Gelişimsel denetim	r -0,035	,159**	,564**	-			
5-Farklılaştırılmış denetim	r -0,040	,133**	,644**	,727**	-		
6-Sanatsal denetim	r -0,009	,127*	,557**	,546**	,697**	-	
7-Performans	r ,236**	,200**	,191**	,196**	,269**	,322**	-

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$; N=387

Tablo 4.17 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaşmış denetim ve sanatsal denetim arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı ($p>0,05$), okul etkililiği ile bilimsel denetim arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.110$; $p<0,05$).

Öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile performansları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.236$; $p<0,01$).

Öğretmen performansı ile bilimsel denetim ($r=.200$; $p<.01$), klinik denetim ($r=.191$; $p<.01$), gelişimsel denetim ($r=.196$; $p<.01$), farklılaşmış denetim ($r=.269$; $p<.01$) ve

sanatsal denetim ($r=.322$; $p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın birinci alt amacı “Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu çerçevede gerçekleştirilen analizler sonucunda bilimsel denetime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim ve sanatsal denetime yönelik tutumlarının ise çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin algıladıkları performanslarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Benzer bir çalışmada öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin algı düzeyinin orta seviyede olduğu rapor edilmiştir (Karadağ ve diğerleri, 2010: 423). Özsoy (2014) tarafından Ankara ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 550 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin bilimsel denetime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim ve sanatsal denetime yönelik tutumlarının ise düşük düzeyde olduğu; diğer taraftan, performanslarını da çok yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Dalbudak (2022) tarafından İstanbul İli Maltepe ilçesinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan 471 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin algıladıkları okul etkililiği yüksek seviyede, performans algıları ise çok yüksek seviyede olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin genel olarak performanslarını ve okul etkililiğini yüksek seviyede algıladıkları, denetim modellerine yönelik tutumlarının ise çalışmalar arasında farklılık gösterdiği belirtilebilecektir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın ikinci alt amacı “Öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine yönelik algıları cinsiyetlerine, kıdemlerine, yaşlarına, görev

yaptıkları görev kademelerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda gerçekleştirilen analizlere ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

a) Cinsiyet

Denetim modellerine yönelik analizlerde, öğretmenlerin bilimsel denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim ve sanatsal modellerine ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin klinik denetime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, kadın öğretmenlerin klinik denetim modeline yönelik tutumlarının erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Klinik denetim modeli açısından kadın öğretmenler lehine bulguya Özsoy (2014) tarafından Ankara ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 550 öğretmen ile yürütülen çalışmada da ulaşıldığı görülmektedir. Ancak aynı çalışmada öğretmenlerin diğer denetim modellerine ilişkin algılarının da cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; bilimsel denetim modelinde erkek öğretmenlerin, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim ve sanatsal denetim modellerinde ise kadın öğretmenlerin anlamlı olarak daha yüksek seviyelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede bu çalışmanın klinik denetim modeline ilişkin bulgusunun Özsoy (2014)'un çalışması ile uyumlu olduğu ancak diğer denetim modelleri açısından farklılaştığı görülmektedir. Literatürde denetim modellerinin birlikte ele alındığı başka çalışmaya rastlanmamış, bu nedenle denetim modellerinin tek tek incelendiği çalışma sonuçları incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmalarda bu çalışmayla uyumlu olarak denetim modellerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Hasar (2013) tarafından Bingöl ili Merkez ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 348 sınıf ve branş öğretmeni ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada da denetim modellerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Özyıldırım, 2014). Durmuş (2014) tarafından Kırıkkale ili merkezinde Temel Eğitim Kurumlarında görev yapan 657 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin klinik denetime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Kunduz (2007) tarafından İstanbul ili Avrupa Bölümü İlköğretim

okullarında çalışmakta olan 634 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin klinik denetime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Dilekçi (2012) tarafından Bolu ilindeki 14 kamu ilköğretim okulunda görevli 540 sınıf ve branş öğretmeni ile yürütülen çalışmada ise öğretmenlerin sanatsal denetim modeline yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bunun yanında, çalışmada öğretmenlerin performanslarına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında performans değerlendirme sürecinde kadın ve erkeklere uygulanan süreçlerin benzerlik göstermesinin yattığı düşünülebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin okul etkililiği algılarının da cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi öğretmenlerin okul etkililiği algılarını etkileyen unsurların başında yönetici davranışları ve liderlik tarzları gelmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 41). Bu kapsamda yapılan bu çalışmada öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmamasının temelinde kadın ve erkek öğretmenlerin algılanan yönetici liderlik tarzlarının benzer olmasının yattığı düşünülebilir.

b) Yaş

Yaşa yönelik analizlerde, öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine ilişkin algılarının yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu noktada yaş grubu faktörünün öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine ilişkin algıları üzerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Yurdaöz (2018) tarafından mesleki ve teknik Anadolu liselerinde çalışan 145 öğretmen ile yürütülen çalışmada da öğretmenlerin performans puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

c) Kıdem

Mesleki kıdeme yönelik analizlerde, öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu noktada mesleki kıdem faktörünün öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine ilişkin algıları üzerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Özyıldırım (2014) tarafından

öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşıldığı rapor edilmiştir. Dilekçi (2012) tarafından Bolu ilindeki 14 kamu ilköğretim okulunda görevli 540 sınıf ve branş öğretmeni ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin sanatsal denetim modeline yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kunduz (2007) tarafından İstanbul ili Avrupa Bölümü İlköğretim okullarında çalışmakta olan 634 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin kliniksel denetime yönelik tutumlarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Özsoy (2014) tarafından Ankara ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 550 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin bilimsel denetim modeline ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre daha kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği; klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim ve sanatsal denetim modellerinde ise mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin performans algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Durmuş (2014) tarafından Kırıkkale ili merkezinde Temel Eğitim Kurumlarında görev yapan 657 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin klinik denetime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; meslekteki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve yukarısı olan öğretmenlerin klinik denetim algısının, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

d) Öğrenim Durumu

Öğrenim durumuna yönelik analizlerde, öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine ilişkin algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçların literatür ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Özyıldırım, 2014: 97). Kunduz (2007) tarafından İstanbul ili Avrupa Bölümü İlköğretim okullarında çalışmakta olan 634 öğretmen ile yürütülen bir diğer çalışmada öğretmenlerin kliniksel denetime yönelik tutumlarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerin performans değerlendirme algıları üzerinde öğrenim durumu unsurunun belirleyici olmadığı şeklindeki sonucun ortaya çıkmasının temelinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün aynı öğrenim düzeyine sahip olmasının yattığı düşünülebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında farklı öğrenim

düzeylelerine sahip olmalarına rağmen öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların benzerlik göstermesinin yattığı düşünülebilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda (Koçak ve Arslan, 2018: 602) okullarda performans değerlendirme sürecinde önemli sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir.

e) Görev Yapılan Okul Kademesi

Görev yapılan okul kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) yönelik analizlerde, öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine ilişkin algılarının görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu noktada görev yapılan okul kademesi faktörünün öğretmenlerin denetim modellerine, performanslarına ve okul etkililiğine ilişkin algıları üzerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin farklı öğretim kademelerinde görev yapmalarına rağmen, okullarda görülen okul ikliminin ve kültürünün benzerlik göstermesinin yattığı düşünülebilir. Özyıldırım, (2014: 115) tarafından bu konuda yapılan çalışmada okul türü değişkeni olarak özel okul ve devlet okulu ayrımı yapılmış, özel okullar ile devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin denetim modellerine ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu konuda yapılan bir diğer çalışmada okul türünden ziyade okullarda görev yapan öğretmen sayısının performans değerlendirme üzerinde belirleyici olduğu rapor edilmiştir (Topuz ve Yılmaz, 2019: 90).

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın üçüncü alt amacı, “Denetim modelleri ile öğretmen performansı ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Denetim modelleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaşmış denetim ve sanatsal denetim arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı; diğer taraftan, okul etkililiği ile bilimsel denetim arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatürde benzer bir çalışmaya rastlanmadığından çalışma sonuçlarını karşılaştırmak mümkün olmamıştır. Ancak literatürde denetim ile okul etkililiği arasında pozitif bir ilişki olduğunu ima eden ifadelere rastlanmaktadır. Çok eski bir geçmişi olan denetim kavramı, insanların topluluk halinde yaşamaya başlamasıyla yönetsel hayatın olmazsa olmazları arasında yer alan önemli bir kavram haline gelmiştir (Bozkurt, 2013: 56). Diğer bütün

örgütlerde olduğu gibi denetimin önemi eğitim sisteminde de olmazsa olmaz düzeydedir. Denetimin eğitim sistemindeki en önemli işlevi okulu etkili kılmak ve bu etkililikte devamlılığı sağlamaktır (Sağır ve Göksoy, 2019: 45). Denetimin eğitimde etkililiği yakalayabilmenin önemli unsurlarından olduğu ifade edilebilir (Şişman, 2020: 14). Eğitim sisteminde etkili olabilme noktasında denetim mekanizmasının olmazsa olmaz olduğu tüm eğitimcilerin birleştiği ortak paydadır (Özgenel ve Yılmaz, 2019: 230). Denetim ve değerlendirme kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğu; değerlendirmenin bir anlamda derecelendirme olarak kabul edildiği aşamada öğretmen performansının ölçülmesi ve geliştirilmesi noktasında denetimin önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Range, Scherz, Hold ve Young, 2011'den akt., Güneş Metin, 2021: 11). Başka bir ifadeyle denetimin en önemli amaçlarından biri etkili okullar yaratmaktır (Pehlivan, 2007:18).

Denetim modelleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmen performansı ile bilimsel denetim, klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaşmış denetim ve sanatsal denetim arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Denetim; öğretim ve öğrenci başarısını artırıp öğretimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin sürece dahil edilmesidir (Sullivan ve Glanz, 2015: 4). Başarının artırılması yönündeki fonksiyonu denetimin, performans üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir (Akar, 2016: 10). Bunun yanında denetim modelleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Özsoy (2014) tarafından Ankara ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 550 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmen performansı ile bilimsel denetim arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, diğer taraftan öğretmen performansı ile klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim ve sanatsal denetim arasında ise negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yağmur (2018) tarafından 15 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yürütülen çalışmada, katılımcı öğretmenler denetimlerin öğretmenleri olumsuz etkileyebileceğini ve öğretmenlerin performanslarını artırıcı bir etkisinin olmadığını düşündüklerini belirtmiştir. Ilgaz (2011) tarafından İstanbul ili Şişli, Beşiktaş, Beyoğlu ve Pendik ilçelerinde bulunan ilköğretim okulu ve liselerde görevli 16 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yürütülen bir diğer çalışmada ise özel okulda çalışan öğretmenlerin bir kısmı, okullarında yapılan denetim sonuçlarının daha iyi bir öğretmen performansı

için düzenlenecek öğretmen eğitimlerine hedef belirlemede kullanıldığını belirtmiş, bu öğretmenlerin yapılan denetimi özellikle resmi okullarda çalışanlara oranla daha verimli bulduğu görülmüştür. Sonuç olarak, denetim modelleri ile öğretmen performansı ilişkisinin çalışmaların bağlamlarına göre farklılaşabileceği değerlendirilmektedir.

Öğretmen performansı ile okul etkililiği arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile performansları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan öğretmen performansı eğitim-öğretimde önemli bir yere sahiptir. Bunun temel nedenlerinin başında öğretmen performansının eğitim sistemlerinin sağlıklı ve amacına uygun bir biçimde yürütülmesine katkı sağlaması gelmektedir (Çelikten ve Özkan, 2018: 806). Öğretmen performansı okulun etkili olabilmesi konusunda da son derece önemli bir faktördür. Öğretmen performans düzeyinin yüksek olduğu eğitim kurumlarında okul etkililiğinin de pozitif anlamda ve önemli oranda artış gösterdiği söylenebilir (Şişman, 2002). Bu konuda yapılan bir çalışmada etkili okul oluşturulmasında öğretmenlere önemli görevler düştüğü, özellikle öğretmen performansının etkili okul ortamı oluşturmaya katkı sağladığı belirtilmiştir (Çelikten ve Özkan, 2018: 806). Benzer bir çalışmada öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecinde yüksek performans sergilemelerinin okul etkililiğini arttıran bir unsur olduğu rapor edilmiştir (Balkar, 2010: 165). Özgenel ve Mert (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre öğretmen performansı ile okul etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu ve öğretmen performansının, okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı olduğu, başka bir ifadeyle olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir. Dalbudak (2022) tarafından İstanbul İli Maltepe ilçesinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan 471 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmen performansı ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında, literatür incelendiğinde denetim modelleri, okul etkililiği ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmaya özgün olarak söz konusu denetim modelleri, okul etkililiği ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesinin alanyazındaki bu

boşluğa ve ileride yapılacak çalışmalara ampirik katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

5.3. Öneriler

- Yapılan bu araştırmada okul etkililiği ile denetim modelleri ve performans arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatürde öğretmen performansı ile okul etkililiği arasındaki pozitif ilişkiye yönelik bir fikir birliği olduğu, ancak denetim modelleri ve öğretmen performansı ilişkisinin tartışmalı olduğu, ayrıca denetim modelleri ve okul etkililiği arasındaki ilişkiye yönelik ampirik kanıtlar sunan çalışmalarını sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede literatürdeki bu boşluğa katkı sağlamak ve mevcut tartışmaya ampirik kanıtlar sunmak üzere benzer araştırmaların farklı bölge ve örneklem üzerinde tekrarlanması önerilebilir.
- Bu araştırmanın verileri Covid-19 Pandemi döneminde toplanmıştır. Bu nedenle araştırma pandemi sonrasında yeniden yapılabilir. Ayrıca bu çalışmadan farklı olarak, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilecek bir çalışmada daha derinlemesine sonuçlara ulaşılabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerden veri toplanmıştır. Farklı bir çalışmada müfettişlerden ve okul yöneticilerinden veri toplanarak yeni çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen performansının değerlendirilmesi ile ilgili öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli görüşlerinin alınıp karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma resmi okullarda yürütülmüştür. Resmi ve özel okullardaki durumun ayrı ayrı incelendiği ve karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliliğinin aracılık rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- (2020). *Dünden Bugüne Türk Eğitim Sisteminde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akıncı Vural, B. ve Sohodol, Ç. (2005). Kurum Kültürü: Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Yansımalar Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 22: 121-135.
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntop, M., Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akar, E. (2016). *Orta öğretim okullarında İngilizce öğretiminde alternatif denetim modeli olarak meslektaş denetimi modelinin, öğretmen okul ve denetim kategorilerine yönelik etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitelerinin Ortak Yürüttüğü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Akkoç, İ., Çalışkan, A. ve Turunç, Ö. (2012). Örgütlerde Gelişim Kültürü ve Algılanan Örgütsel Desteğin İş Tatmini ve İş Performansına Etkisi: Güvenin Aracılık Rolü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1): 105-135.
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin Algılarına Göre İş Motivasyonu ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 71-88.
- Aksakal, Türkoğlu, N. (2020). *Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme durumları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aküzüm, C. (2012). *İlköğretim Okullarında Eğitim Denetim (Bir meta-sentez çalışması)*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aktaş. A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpaslan, T. (2015). *Yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Alromaihi, M. A., Alshomaly, Z. A. & George, S. (2017). Job Satisfaction and Employee Performance: A Theoretical Review of the Relationship Between the Two Variables. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 6(1): 1-20.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algularına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4): 463-484.
- Altınok, S. (2019). *Örgütsel değerlerin örgüt iklimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Denetim ve Rehberlik Konusunda Müfettişlerden Beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3): 281-306.
- Atçioğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Atış, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, F. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydoğmuş, C. (2011). *Kişilik özellikleri ile iş tatmini ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirme ve dönüşümcü liderlik algısının etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi
- (2019). *Öğretimde Denetim (Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 429-446.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27): 203-220.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul, Okul Geliştirme (Kuram, Uygulama ve Araştırma)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balıkçı, A., Yılmaz, E. ve Yıldırım, R. (2019). Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bakış Açısına Dayalı Bir

- Durum Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19): 153-176.
- Balkar, B. (2010). Okul Gelişim Planı ve Etkililiğinin Sağlanması Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2): 165-181.
- Barış, A. E. (2019). İç Denetim Sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Denetim Sistemine Uyarlanması ve Bir Model Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Bir Kavramsal İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 231-274.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59: 125-139.
- (2006). Geleneksel Performans Değerlendirme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif: 360 Derece Performans Değerlendirme. *Sayıştay Dergisi*, 62: 47-65.
- Bilir, A. (2013). Eğitimde Denetimsel Davranışın Amaç ve İşlevleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 11(44): 8-9.
- Bostancı, A. B., Özbey, H. ve Şanlıbulut, M. (2011). Öğretmen Denetiminde Sanatsal Denetim Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi*, 22, 238- 254.
- Boyaç, A. (2017). *Öğretmenlerin algılanan örgütsel destek ve örgütsel özdeşleme düzeylerinin veri madenciliği ile analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Bozkurt, P. (2013). Denetim Kavramı ve Denetim Anlayışındaki Gelişmeler. *Denetim*, 12, 56-62.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1): 289-308.
- Buluç, B. (1997). Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve Denetim Alt Sisteminin Gelişim Süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 1(4): 27-30
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 28-42.
- Bülbül, T. (2021). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama (Denetim, Değerlendirme ve Geliştirme)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköze, H. ve Özdemir, M. (2017). Examining Job Satisfaction and Teacher Performance within Affective Events Theory. *İnönü Üniversitesi Journal of the Faculty of Education*, 18(1): 311-325.
- Büyük, Ö, Kılıç Çakmak, E, Akgün Ö, E, Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cogliser, C. C., Schriesheim, C. A., Scandura, T. A. & Gardner, W. L. (2009). Balance in Leader and Follower Perceptions of Leader–Member Exchange: Relationships With Performance and Work Attitudes. *The Leadership Quarterly*, 20(3): 452-465.

- Crossman, A. & Abou-Zaki, B. (2003). Job Satisfaction and Employee Performance of Lebanese Banking Staff. *Journal of Managerial Psychology*, 18(4): 368-379.
- Çakır, E. (2021). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği ile arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelebi, N., Babaoğlu, E., Selçuk, G. ve Peker, S. (2018). Performans Değerlendirme Formuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2): 211-233.
- Çelik, R. (2017). Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çeliker, S. (2021). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık alguları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M. ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15): 806-824.
- Çetin, R. B. (2020). Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çıpa, D. (2014). Örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen performansına etkisi üzerine İstanbul ilinde yapılan deneysel bir çalışma (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Dağ, Z. (2021). Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile etkili okula yönelik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalbudak, K. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Debeş, G. (2021). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demir, A. (2008). Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, K. (2021). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar Arasındaki İlişkiye Kavramsal Yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15): 115-132.
- Deniz, B. (2021). Öğretmenlerin algularına göre örgütsel destek, örgütsel sinizm ve öğretmen performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Deniz, B. ve Demirdağ, S. (2020). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Kültürü, Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1): 65-81.
- Dilekçi, Ü. (2012). *Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğinin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğar, N. (2013). *Kişilik, örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin incelenmesi: İstanbul'da faaliyet gösteren iki ticarî bankada bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dur, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuş, G. (2014). *Öğretmenlerin klinik denetim algıları (Kırıkkale ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, C., Dinç Elmalı ve Arslan (2018). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- Eğimli, A. T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3): 35-52.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1): 62-76.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: Sürekli Geliştirme Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 275-294
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergun Özler, N. D. (2013). Liderlik. C. Koparal ve İ. Özalp (Editörler). *Yönetim ve Organizasyon* içinde (ss. 117), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erkuş, A. ve Afacan-Fındıklı, M. (2013). Psikolojik Sermayenin İş Tatmini, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 42(2): 302-318.
- Eroğlu, F. (2015). *Zorunlu yerdeğişikliği (rotasyon) yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven algıları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Genç, O. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Gebze ilçesi örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Gezerler, T. (2021). *Etik liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Glickman, C. D., Gordon, J. M. R. & Gordon, S. P. (2014). *Denetim ve Öğretimsel Liderlik (Gelişimsel Bir Yaklaşım)*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Gökalp, S. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarının incelenmesi (Mersin örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10): 73-78.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36: 67-102.
- Güler, S. (2014). *Örgütlerde güven algılamasının örgütsel sinizm üzerine etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gündüz Çekmecelioğlu, H. ve Ülker, F. (2014). Lider-Üye Etkileşimi ve Çalışan Tutumları Üzerindeki Etkisi: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28: 35-58.
- Gündüz, Y. (2008). *Avrupa birliğine uyum sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı teftiş sisteminin yenilenme ihtiyacı* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- (2012). *Eğitim Örgütlerinde Denetimin Gerekliliği: Kuramsal Bir Çalışma*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı:34
- Görgülü, H. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ile etkili okul alguları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haryono, S., Ambarwati, Y. I. & Saad, M. S. M. (2019). Do Organizational Climate and Organizational Justice Enhance Job Performance Through Job Satisfaction? A Study of Indonesian Employees. *Academy of Strategic Management Journal*, 18(1): 1-6.
- Hasar, M. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan denetimin okul başarısı ve gelişimine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının incelenmesi (Bingöl ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hasbay, D. (2015). *Ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin performansını etkileyen faktörler*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2): 41-60.
- İlgaz, A., Ö. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Inuwa, M. (2016). Job Satisfaction and Employee Performance: An Empirical Approach. *The Millennium University Journal*, 1(1): 90-103.
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi (Öğrenen Öğretmenler, Başaran Öğrenciler)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel Adalet, İş Tatmini ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4): 195-216.
- İşık, M. ve Kama, A. (2018). Algılanan Örgütsel Desteğin İşgören Performansına Etkisinde İşe Adanmışlığın Aracı Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3): 395-403.
- Izgar, H. (2008). Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 317-334.
- Kaplan, İ. (2019). *Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen denetim modeli* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Küçük, E. (2010). Yönetici Denetimi Algısının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyine Etkisi: Bir Path Analizi Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2): 417-437.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş Denetim Yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2): 181-200.
- Kartal, N. ve Demir, K., A. (2018). *Yönetim (Kuram Ve Teknikler)*. Ankara.: Orion Kitabevi.
- Kaya, İ. G. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kaynak, A. (2006). *Kurum kültürünün oluşumunda bilgi, belge ve dokümantasyon çalışmalarının önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Kel, M. A. (2020). *Maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişim sürecindeki eğitim denetimine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Khan, A. H., Nawaz, M. M., Aleem, M. & Hamed, W. (2012). Impact of Job Satisfaction on Employee Performance: An Empirical Study of Autonomous Medical Institutions of Pakistan. *African Journal Of Business Management*, 6(7):2697-2705.
- Kılıç, V. (2019). *Öğretmenlerde sosyal ağ kullanımı ile performans arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kızılkaya, H. (2019). *Öğretmen performans değerlendirme süreci ile ilgili öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Koç, F. ve Sak, R. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1): 43-71.
- Koçak, S. ve Arslan, S. Y. (2018). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 602-620.
- Köker, N. E. ve Alemdar, M. Y. (2013). Kurum Kültürü Algısı Zaman İçinde Değişir mi? Ampirik Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(1): 32-56.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Demir, D. (2017). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Okullarda Farklılaştırılmış Denetim Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1): 43-57.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarına klinik denetim modeli önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leblebici, D., N. (2008). Yönetim Bilimi Açısından Klasik Dönemi Hatırlamaya İlişkin Bir Çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 99-118.
- MEB. (2016). Özel Çeşitli Kurslar ve Rehberlik Denetim Rehberi. *Teftiş Kurulu Başkanlığı*, 2.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 211-228.
- (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5): 131-142.
- Memişoğlu, S, P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri arasından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Mercanlıoğlu, Ç. (2012). Örgütlerde Performans Yönetimi ile İşgörenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1): 41-52.
- Güneş, K. (2021). *Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Moazzezi, M., Sattari, S. & Bablan, A. Z. (2014). Relationship Between Organizational Justice and Job Performance of Payamenoor University

- Employees in Ardabil Province. *Singaporean Journal of Business Economics, and Management Studies*, 2(6): 57-64.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P. & Ilies, R. (2009). The Development of Leader–Member Exchanges: Exploring How Personality and Performance Influence Leader and Member Relationships Over Time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(2): 256-266.
- Nam, D. (2018). *Güven ve örgütsel adaletin beklenti ötesi özyeterlilik davranışına etkisi (Arma Filtre San. ve Tic. A.Ş. örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nasurdin, A. M. & Khuan, S. L. (2007). Organizational Justice as an Antecedent of Job Performance. *Gadjah Mada International Journal of Business*, 9(3): 325-343.
- Olusadum, N. J. & Anulika, N. J. (2018). Impact of Motivation on Employee Performance: A Study of Alvanlko Federal College of Eduaction. *Journal of Management and Strategy*, 9(1): 53-65.
- Örücü, E. ve Özafşarlıoğlu, S. (2013). Örgütsel Adaletin Çalışanların İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Güney Afrika Cumhuriyetinde Bir Uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23): 335-358.
- Özata, M. (2015). Hastanelerde Görev Yapan Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 18(1): 155-166.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi, Alanın temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdevecioğlu, M., Bulut, E. A., Tekçe, E. A., Çirli, Y., Gemici, T., Tozal, M. ve Doğan, Y. (2003). Kadın ve Erkek Yöneticilerin Yönetimi Altındaki Personelin Motivasyon, Stres ve İş Tatmini Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2): 124-138.
- Özel, A. F. (2017). *Sağlık çalışanlarının etik iklim algısının örgütsel güven ve bireysel performansa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Özerdem, Ş. (2022). *Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özer M., A. (2009). Performans Yönetimi Uygulamalarında Performansın Ölçümü ve Değerlendirmesi. *Sayıştay Dergisi*, 73, 3-29.
- Özevren, M. (2009). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Özgenel, M. (2019). *Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. In 5th International Social and Educational Sciences Research Congress (pp. 64-65).
- Özgenel, M., ve Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417-434.
- Özgenel, M. ve Yılmaz, A. (2020). Denetim Modelleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 228-251.
- Özsoy, P. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztekin, A. (2012). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Öztürk, Ü. (2009). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Özutku, H. (2008). Örgüte Duygusal, Devamlılık ve Normatif Bağlılık ile İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2): 79-97.
- Özutku, H., Ağca, V. ve Cevrioğlu, E. (2008). Lider-Üye Etkileşim Teorisi Çerçevesinde, Yönetici-Ast Etkileşimi ile Örgütsel Bağlılık Boyutları ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Ampirik Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2): 193-210.
- Özyıldırım, G. (2014). *Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Paliszkievicz, J., Koochang, A., Gołuchowski, J. & Horn Nord, J. (2014). Management Trust, Organizational Trust, and Organizational Performance: Advancing and Measuring a Theoretical Model. *Management and Production Engineering Review*, 5(1): 32-41.
- Pancasila, I., Haryono, S. & Sulistyono, B. A. (2020). Effects of Work Motivation and Leadership Toward Work Satisfaction and Employee Performance: Evidence From Indonesia. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 7(6): 387-397.
- Pehlivan, M. (2007). *Türkiye, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinde Öğretimsel Etkinliklerin Denetiminin Yapısal Olarak Karşılaştırılması* (Bilim Uzmanlığı Tezi). İnönü üniversitesi, Malatya
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2): 575-588.
- Recepoğlu, S. ve Recepoğlu, E. (2019). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4): 799-814.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal Organizational Commitment and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal*

of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 23(3): 257-266.

- Riyanto, S., Endri, E. & Herlisha, N. (2021). Effect of Work Motivation and Job Satisfaction on Employee Performance: Mediating Role of Employee Engagement. *Problems and Perspectives in Management*, 19(3): 162-174.
- Sabancı, A. ve Özyıldırım, G. (2022). *Eğitimde Klinik Denetim (Zümre temelli klinik denetim modeli)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Salatan, T. (2017). *Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenler Örneği*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Saltürk, A. ve Güngör, C. (2019). Okul İkliminin Sınıf ve Okul Büyüklüğü Açısından İncelenmesi. II. *International Congress of Human and Social Science Researches*, 127-136.
- Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Saruhan Ş., C. ve Yıldız M., L. (2014). *İnsan Kaynakları Yönetimi (Teori ve uygulama)*. İstanbul: Beta yayıncılık
- Sağlam, A. Ç. & Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.
- Sağır, M. ve Göksoy, S. (2019). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- (2016). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Seyidoğlu, Y. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156): 142-159.
- Shahzadi, I., Javed, A., Pirzada, S. S., Nasreen, S. & Khanam, F. (2014). Impact of Employee Motivation on Employee Performance. *European Journal of Business and Management*, 6(23): 159-166.
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: karma yöntem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- (2020). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Soyer, F. ve Can, Y. (2007). İş Tatmini ile Mesleki Beklenti ve Mesleki Destek Algılaması Arasındaki İlişki: Beden Eğitimi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *TSA*, 11(3): 23-36.

- Soydaş, İ. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel güven düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2015). *Okullarda Eğitim ve Öğretimi Geliştiren Denetim: Strateji ve Teknikler*. (A. Ünal Çev.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Süklüm, N. (2020). *Denetim Kalitesinin Bağımsızlık İlkesi ve Etik İlişkisi Bağlamında İncelenmesi*. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11, 17-28
- Şişli, G. ve Köse, S. (2013). Kurum Kültürü ve Kurumsal İmaj İlişkisi: Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Üzerinde Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 41: 165-193.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem.
- (2020). *Eğitimde Mükemmellil Arayışı (Etkili Okullar)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tataroğlu, M. (2017). *Bilgi Çağında Kamu Yönetiminin Denetimi*. İzmir: Kitapana Yayıncılık
- Tan, Ö. ve Çetin, C. (2011). Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Örgütsel Adalet Algısının Sistemden Duyulan Memnuniyet Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Öneri Dergisi*, 9(35): 1-13.
- Tan, Ş., Sevinç, Ö. ve Akçan, K. (2005). Çağdaş Öğretmen Nitelikleri Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1): 97-115.
- Tarlıg, Y. T. (2006). *Performans değerlendirme süreci ile performans değerlendirme sonuçlarının kullanıldığı alanlara karşı çalışan tutumunu belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ile iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi* (İdari Uzmanlık Tezi). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- Tezcan, C. (2019). *Örgütsel güvenin çalışan performansına etkisinde destekleyici örgüt ikliminin aracı etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tınaz, S. (2014). *İlk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişki (şanlıurfa örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Şanlıurfa
- Tolentino, R. C. (2013). Organizational Commitment and Job Performance of the Academic and Administrative Personnel. *International Journal of Information Technology And Business Management*, 15(1): 51-59.

- Topuz, M. ve Yılmaz, K. (2019). Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2): 82-113.
- Tor, S. S. ve Esengün, K. (2011). Örgütlerde İş Tatminini Etkileyen Demografik Faktörler ve Verimlilik: Karaman Gıda Sektöründe Bir Uygulama. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20): 53-63.
- Tran, D. T., Lee, L. Y., Nguyen, P. T. & Srisittiratkul, W. (2020). How Leader Characteristics and Leader Member Exchange Lead to Social Capital and Job Performance. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 7(1): 269-278.
- Tunçer, P. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010). Çalışanların Algıladıkları Örgütsel Destek ve İş Stresinin Örgütsel Özdeşleşme ve İş Performansına Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2): 183-206.
- Türkoğlu, T. ve Yurdakul, Ü. (2017). Mobilya Endüstrisinde Çalışanların İş Doyumu ile İş Performansı Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 18(1): 88-97.
- Tutkan, C. (2019). *Özel Okullarda Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüzün, B. A. (2013). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin perakende sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal Denetim Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 119-134.
- Uğurluoğlu, Ö. ve Çelik, Y. (2009). Örgütlerde Stratejik Liderlik ve Özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2): 121-156.
- Usta, M. E. ve Özyurt D. (2021). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Denetiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7): 35-61.
- Uygur, A. (2007). Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansı İlişkinini İncelemeye Yönelik Bir Alan Araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 71-85.
- Uysal Arpağuş, A. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Üzüm, B., ve Uçkun, S. (2018). Performans Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Nitel Bir Araştırma: Kocaeli İli Örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2): 254-275.
- Vardarlıer, P. ve Akıner, Ö. (2017). Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sessizlik İlişkinini Belirlemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(3): 79-94.

- Yağmur, N. (2018). *Maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin öğretmen performansındaki rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yavuzer, B. B. (2015). *Eğitimde farklılaştırılmış denetim ve uygulanabilirliği* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir il örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yazıcıoğlu, A. (2015). *Eğitimcilerde Örgütsel Güven Düzeyinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2018). Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219): 19-32.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1): 33-46.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, K. (2004). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sanatsal Denetim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 292-231.
- (2015). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık algıları ile okulların etkililik düzeyleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yorulmaz, M. ve Karabacak, A. (2020). Liman Çalışanlarında Örgütsel Güven ile İş Performansı Arasındaki İlişki: İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığın Rolü. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2): 121-130.
- Yumlu, E. (2020). *Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yurcu, G. ve Atay, H. (2015). Çalışanların Öznel İyi Oluşunu Etkileyen Demografik Faktörlerin İncelenmesi: Antalya İli Konaklama İşletmeleri Örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2): 17-34.
- Yurdaöz, A. B. (2018). *Meslek liselerindeki yöneticilerin gösterdiği etik liderlik tipi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yücel, İ. (2012). İş Tatmini ile Tükenmişlik Duygusu Arasındaki İlişki ve Algılanan Örgütsel Desteğin Bu İlişki Üzerindeki Etkisi-Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 33: 1-20.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim Denetimi (uygulama araçları ve kavramlar)* (A. Balcı ve Ç. Apaydın Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi

EKLER



EK 1

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.04.2021-E.5437



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-5437
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Emrah POLAT
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

"Denetim Modelleri ile Öğretmen Performansı ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki"
başlıklı araştırmanız kurulumuzun 26.03.2021 tarihli ve 2021/03 sayılı toplantısında değerlendirilerek,
etik açıdan uygun bulunduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:15-Emrah Polat_Etik Onay Belgesi_1 (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 14.04.2021 15:28

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BE6EF1A6* Pin Kodu : 71731
Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon: 444 97 98 Faks: +90 (212) 693 82 29
e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr
Kep Adresi: izu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/ON3>

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ
Unvanı: Yeminih Katip
Tel No: 2126929606





T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	26.03.2021
Sayı	2021/03
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	Denetim Modelleri ile Öğretmen Performansı ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Emrah POLAT
Diğer Araştırmacılar/Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Başkan V.

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

Ölçek kullanım izni hk. Gelen Kutusu x



Emrah Polat

Merhaba İsa Bey; Algılanan okul etkililiği ölçeğinizi akademik çalışmamda kullanabilir miyim ?

27 Eki 2020 Sal 15:27



İsa yıldırım

Emrah Bey Merhaba, Uyarlamasını yapmış olduğum "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği"ni bilimsel amaçla, çalışmalarınızda referans göstererek k...

27 Eki 2020 Sal 15:37



Emrah Polat <

Alici: İsa

Hocam çok teşekkür ediyorum.

Saygılar

Emrah Polat

27 Eki 2020 Sal, saat 15:37 tarihinde İsa yıldırım

ı yazdı:

27 Eki 2020 Sal 15:41



denetim modelleri ve öğretmen performans değerlendirme ölçekleri hk.

Gelen Kutusu x



Emrah Polat <

Alici: Mustafa

Merhabalar Mustafa hocam;

Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim akademik çalışmamda "denetim modelleri" ve "öğretmen performans değerlendirme" ölçeklerinizi kullanabilir miyim?

Emrah POLAT

Saygılarımla

27 Eki 2020 Sal 15:52



Mustafa ÖZGENEL <

Alici: ben

Değerli Emrah merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla/Sincerely,

27 Eki 2020 Sal 17:01



DENETİM MODELLERİ ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
	Denetim, her öğretmen için standart olmalıdır.					
	Denetçi, öğretmenlerin önceden tanımlanmış olan öğretim ilkelerinin yerine getirilme durumuna bakmalıdır.					
	Öğretmenleri aynı kriterlere göre denetlemek, denetimin objektif olmasını sağlar.					
	Yöneticinin planladığı işi/görevi öğretmen uygular.					
	Denetimde öğretmenden, belirlenen standartlar dışında bir şey beklenmemelidir.					
	Denetim, öğretmen ile denetçi tarafından işbirliği yoluyla geliştirilebilir bir süreç olmalıdır.					
	Denetçi ile öğretmen, sınıf gözleminden önce ve sonra denetim hakkında görüşme yapmalıdır.					
	Denetimde amaç, öğretmeni ve öğretimin gelişimine destek vermektir.					
	Denetim geribildirimi, öğretmeni teşvik edici örnekler çalışmalar üzerine yapılmalıdır.					
	Denetim, öğretmeni destekleyecek güven verici bir ortamda olmalıdır.					
	Denetimin odağı, öğretmenin gelişimi olmalıdır.					
	Denetimde temel amaç, öğretmeni geliştirerek öğretimin kalitesini artırmaktır.					
	Denetim, öğretmenleri daha soyut düşünmeye yönlendirmelidir.					
	Denetimde dönüt, öğretmenin sorunu daha iyi kavramasına yardım etmek için yapılmalıdır.					
	Denetçinin rolü, öğretmenin kendi öğretimi hakkında olası çözümler üretmesine yardımcı olmaktır.					
	Denetim, öğretmenin profesyonel gelişimini sağlamalıdır.					
	Denetim, öğretmene kendisini değerlendirme ve geliştirme yaklaşımları konusunda seçenekler sunmalıdır.					
	Denetim, öğretmenlerin mesleki gelişimine yardım etmelidir.					
	Denetim, öğretmenin denetçi ve meslektaşlarıyla yardımlaşarak, kendi gelişim sürecinin sorumluluğunu almaya fırsat veren bir değerlendirme süreci olmalıdır.					
	Denetimde, öğretmenin öz değerlendirme yapması önemlidir.					
	Denetim, o an ki başarısız yada başarılı görüntü ile genellenmemelidir.					
	Denetimin odağı “doğal sınıf yaşamının” kendisi olmalıdır.					
	Denetçiler, öğretimin karmaşıklığındaki incelikleri görebilen yetkinliğe sahip “sınıf yaşamı” konusunda uzman olmalıdır.					
	Denetçi, öğretimde yapılan etkinliklerin niteliğine önem vermelidir.					
	Denetçi, sınıftaki önemli ayrıntıları değerlendirebilecek yeterlikte olmalıdır.					

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği		Çok az	Az	Orta	İyi	Çok iyi
		1	2	3	4	5
1.	Alanımla ilgili konu ve kavramlara hâkimimdir.					
2.	Alanımın öğretim programını tüm öğeleri ile bilirim.					
3.	Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuat bilgisine sahibim.					
4.	Planlarım tüm boyutlarıyla alanımın öğretim programına uygundur.					
5.	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre hazırlarım.					
6.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamı hazırlarım.					
7.	Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alırım.					
8.	Öğrenme ortamlarını kazanımların özelliklerine göre düzenlerim.					
9.	Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenlerim.					
10.	Öğrenme ortamlarını öğrenmeyi destekleyen uygun öğretim materyalleri ile desteklerim.					
11.	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır konuşurum.					
12.	Beden dilini ve ses tonunu doğru kullanırım.					
13.	Yönetici ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.					
14.	Velilerle etkili iletişim kurarım.					
15.	Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.					
16.	Eğitim öğretim sürecindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparım.					
17.	Eğitim öğretim sürecindeki ailelerle işbirliği yaparım.					
18.	Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlarım.					
19.	Öğrencilerimi kazanımlardan haberdar ederim.					
20.	Öğrencilerimin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olurum.					
21.	Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçerim.					
22.	Ölçme sürecine ilişkin öğrenci kaygılarını giderici çalışmalar yaparım.					
23.	Süreç adaklı, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanırım.					
24.	Ölçme değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geri bildirim veririm.					
25.	Ders giriş-çıkış saatlerine uyarım.					
26.	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıyım.					
27.	Çocuk ve insan haklarına duyarlıyım.					
28.	Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunurum.					

29	Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösteririm.					
30	Tutum ve davranışlarımla öğrencilere rol model olurum.					
31	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıyım.					
32	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.					
33	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm.					
34	Mesleki etik ilkelere uygun davranırım.					



Okul Etkiliği Ölçeği							
Öğretmenler aile bilgilendirmeleri, danışma, öğüt verme, öğretme gibi etkinlikleri içeren pek çok hizmetlerin yanı sıra öğrenci öğrenmesi, yeni öğretim programı ve ders planları gibi çok çeşitli ürünler sunarlar. Her bir maddeyi cevaplarken bu hizmet ve ürünleri düşündünüz ve okulunuz hakkında aşağıdaki ifadeleri kabul etme derecenizi belirleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	1	2	3	4	5	6
2	Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	1	2	3	4	5	6
3	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	1	2	3	4	5	6
4	Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	1	2	3	4	5	6
5	Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	1	2	3	4	5	6
6	Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	1	2	3	4	5	6
7	Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5	6
8	Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	1	2	3	4	5	6



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-78971437-605.01-30233424
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Emrah POLAT)

26.08.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: E-78971437-20-300535477 Sayılı ve 25.08.2021 Tarihli Valilik Ohuru

İlgide kayıtlı olur yazısına istinaden İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek Lisans öğrencisi Emrah POLAT'ın "Denetim modelleri ile Öğretmen Performansı ve Okul Etkililiği arasında ilişki" konulu anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokullarda uygulanması hususunda olur yazısı ekimizde sunulmuş, denetimi okul müdürlüklerince yapılmak üzere gerekli kolaylıkların sağlanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Hasan KÖKREK
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

- Valilik Ohuru
- İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Dağıtım:

Gereği:

- 7 İlçe Kaymakamlığı(İlçe MEM)
- Merkez ilçeye bağlı tüm okullar

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-sbys>

Ekli için: Muhammed Fatih TURAN

Telefon No : 0 () _____

E-Posta :

İnternet Adresi :

Unvan : Öğretmen

Kap Adresi : meb@ks01.kap.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosyoga.meb.gov.tr> adresinden 8676-7d74-399a-902c-29e8 koda ile kayıt edilebilir.





T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-78971437-20-30053547
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Emrah POLAT)

25/08/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi E-345550043 -100-3697 sayılı ve 23 Mart 2021 tarihli yazı

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Emrah POLAT'ın "Denetim modelleri ile Öğretmen Performansı ve Okul Etkiliği arasında ilişki " başlıklı tez çalışması uygulamasını Müdürlüğümüze bağlı tüm okullarda uygulanması uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan KÖKREK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet Vezir BAYCAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:
- İl MEM Komisyon tutnağı
-İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Uzman : Öğretmen

Kap Adresi : meb@ha01.kap.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorg.meb.gov.tr> adresinden 9b53-2bd8-3964-b64e-f637 kodu ile ayırtı edilebilir.



ÖZ GEÇMİŞ

EĞİTİM

İstanbul Yüksek Lisans: İZÜ, Eğitim Yönetimi, 2022

Lisans: Anadolu Üniversitesi, Kamu Yönetimi

Pedagojik Formasyon; Marmara Üniversitesi

B. AKADEMİK DENEYİM

Muhsin Adil Binal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2019)

C. İLGİ ALANLARI

Eğitim, Hukuk