

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**DENETMEN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN LİSELERİN
ÇOKLU VERİ KAYNAKLARINA DAYALI EDİM
DEĞERLENDİRME MODELİNE İLİŞKİN ALGI VE
BEKLENTİLERİ**

Ferah GÜÇLÜ YILMAZ

**İzmir
2011**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**DENETMEN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN LİSELERİN
ÇOKLU VERİ KAYNAKLARINA DAYALI EDİM
DEĞERLENDİRME MODELİNE İLİŞKİN ALGI VE
BEKLENTİLERİ**

Ferah GÜÇLÜ YILMAZ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU

**İzmir
2011**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum ‘Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Liselerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmesi Modeline İlişkin Algıları ve Beklentilerini’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yaralandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

Ferah GÜÇLÜ YILMAZ

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim sistemindeki okulların kendilerinden beklenenleri yerine getirmesi, bir işletme gibi he zaman daha kaliteli, verimli, başarılı olması beklenilmektedir. Zamanının bilgi çağını yakalamış aynı zamanda geleceğe yön verebilecek bireyler yetiştirmenin yolu yöntemi konusunda ise farklı eğitim programları gelişmektedir. Diğer taraftan eğitimdeki gelişmenin başlatılabilmesi için var olan durumun doğru tespit edilmesi, güçlü ve zayıf noktaların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bununla birlikte zayıf yönlerin iyileştirilmesi için gerekli tedbirleri doğru noktalarda ve doğru şekilde ele alınması da şarttır.

Eğitim sistemimizin geliştirilmesi için yönetim süreçlerinin değerlendirme boyutuna getirilmeye çalışılan değişikliklerin ne düzeyde doğru noktaları yakaladığını tespit etmek, gelişmenin de düzenini gösterecektir. Bu nedenle gerek iş dünyasında gerekse kamusal alanda kullanılan edim değerlendirme yöntemlerinden çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yönteminin eğitim sistemimize uyarlanma çalışmalarını iyi değerlendirmek gerekmektedir.

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde desteklerini ve sabırlarını eksik etmeyen eşime ve çocuklarım Ece Melis ve Utku Efe'ye sonsuz şükranlarımı sunarım.

Bu araştırmanın bilimsel ölçütler temelinde hazırlanmasına yardımcı olan öncelikle danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yunus R. Zoraloğlu' na, tez izleme komitesinin değerli üyeleri Yrd. Doç Dr. Yaşar Yavuz'a ve Yrd. Doç. Dr. Necip Beyhan'a, araştırma konusuna farklı bir bakış geliştirmeme neden olan Prof. Dr. İnyet Aydın'a, istatistiksel analizlere bilgi birikimi ile yön veren Prof. Dr. Selahattin Gelbal' a ve analizleri yapan Yrd. Doç. Dr. İ. Alper Köse' ye, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin kaynaklarını benimle paylaşan MEB Teftiş Kurulu Başkan Yardımcısı Yüksel Uzun'a ve denetmen Ahmet Kasapçopur'a, görüş ve deneyimlerini dile getirerek değerlendirme sürecini anlamama yardımcı olan ve araştırma ölçeğini titizlikle yanıtlayan denetmen, yönetici ve öğretmenlere teşekkür ederim. Araştırmama ve şahsıma gösterdikleri ilginin bilime verdikleri önem ve destekten kaynaklandığını düşünmek bana mutluluk vermektedir.

TEZİN BÖLÜM VE ALT BÖLÜMLERİ

SAYFA NO

YEMİN METNİ.....	ii
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ.....	iii
TUTANAK.....	iv
YÖK DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
TEZİN BÖLÜM VE ALT BÖLÜMLERİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	9
1.3.Araştırmanın Önemi.....	10
1.4.Problem Cümlesi.....	11
1.5.Alt Problemler.....	11
1.6.Sayıtlar.....	13
1.7.Sınırlılıklar.....	13
1.8.Tanımlar.....	13
1.9.Kısaltmalar.....	14

BÖLÜM II

2.1.İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	15
2.1.1.Edim Kavramının Tanımı	15
1.2.Edimi Etkileyen Faktörler.....	19
2.1.2.1. Kişisel Faktörler.....	19
2.1.2.2. Kurumsal Faktörler.....	20
2.1.2.3. Çevresel Faktörler(Toplumsal-Ekonomik-Kültürel-Siyasi Etkenler).....	24
2.1.3.Edim Değerlendirmenin Tanımı.....	25
2.1.4.Edim Değerlendirmenin Gelişimi.....	29
2.1.5.İnsan Kaynakları Yönetiminde Edim Değerlendirme.....	33
2.1.6.Toplam Kalite Yönetiminde Edim Değerlendirme.....	34
2.1.7.Kurum Edimi Kavramı ve Kurumsal Edimin Değerlendirilmesi.....	39
2.1.8.Birey Edimi Kavramı ve Bireysel Edimin Değerlendirilmesi.....	49
2.1.9.Edim Değerlendirmenin Amacı	57
2.1.10.Edim Değerlendirmenin Yararları.....	59
2.1.11.Edim Değerlendirme Süreçleri.....	61
2.1.12.Edim Değerlendirmede Yapılan Hatalar.....	66
2.1.13.Edim Değerlendirme Yöntemleri	67
2.1.13.1.Edim Değerlendirmede Geleneksel Yöntemler.....	67
2.1.13.2.Edim Değerlendirmede Çağdaş Yöntemler.....	70
2.1.14.Çoklu Veri Kaynağına Dayalı (360 Derece) Edim Değerlendirme....	73

2.1.15.Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirme Yönteminin Gelişimi.	74
2.1.16.Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirme Yöntemine Geçiş Nedenleri.....	75
2.1.16.1.Örgütsel Değişimler.....	75
2.1.16.2.Sosyal Değişimler.....	76
2.1.16.3.Yönetimin Yeniden Yapılanması.....	77
2.1.16.4.Yeterlilik ve Takım Temelli Ödüllendirme.....	77
2.1.16.5.Hak Edilmeyen Ödüllerin Kaldırılması.....	77
2.1.17.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme ve Geleneksel Edim Değerlendirme Arasındaki Farklar.....	78
2.1.18.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Amacı	80
2.1.19.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Yararları.	81
2.1.20.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmede Değerlendirme Ölçütleri.....	82
2.1.21.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmede Veri Kaynakları.....	87
2.1.22.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelinin Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar.....	88
2.1.23.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Süreci....	89
2.1.24.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Yönteminin Avantajları.....	96
2.1.25.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Yönteminin Dezavantajları.....	98
2.1.26.Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler.....	98
2.2. İlgili Araştırmalar.....	102
2.2.1.Yurt İçindeki Araştırmalar.....	102
2.2.2.Yurt Dışındaki Araştırmalar.....	108

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	113
3.1.Araştırma Modeli.....	113
3.2.Araştırmanın Evreni.....	113
3.3.Araştırmanın Örneklemi.....	114
3.4.Veritoplama Aracı.....	117
3.5.Veritoplama Aracının Geçerliliği ve Güvenirliği.....	119
3.6.Veritoplama Aracının Uygulanması.....	124
3.9.Veritoplama Teknikleri.....	125

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	127
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	127
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	132
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	154
4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	169

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	180
--	-----

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	194
5.1. Sonuçlar.....	194
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	194
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	195
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	196
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	197
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	199
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	201
5.2. Tartışma.....	203
5.3. Öneriler.....	207
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	207
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler.....	208
KAYNAKÇA.....	209
EKLER.....	225
Ek - 1: Örnekleme Oluşturan Okullar, Denetmen Yönetici ve Öğretmen Dağılımı, Geri Dönen Anket Oranları	225
Ek-2: Araştırma İzin Belgesi.....	226
Ek 3: Araştırma Ölçeği.....	227

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa
1.	Evreni Oluşturan Okullar, Yönetici ve Öğretmen Dağılımı.....	114
2.	Örnekleme Oluşturan Okullar, Denetmen, Yönetici ve Öğretmen Dağılımı...	116
3.	Örneklem Gruplarının Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı.....	117
4.	Araştırma Ölçeğinde Yer Alan Kişisel Özellikler.....	118
5.	Araştırma Ölçeğinin Derecelendirme ve Puanlama Değerleri.....	120
6.	Araştırma Verilerinin Faktör Analizi Sonuçları.....	121
7.	Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	122
8.	Faktör Analizi Sonucu Araştırma Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutlar ve Maddeler.....	123
9.	Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlilik Katsayısı.....	124
10.	Araştırma Ölçeğinin Cronbach-Alpha Güvenirlilik Katsayıları Sonuçları.....	125
11.	Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlara İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları.....	129
12.	Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Ölçeği Maddelerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları.....	139
13.	Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Algı ve Beklentileri Kruskal Wallis Sonuçları.....	147
14.	Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Eğitim Ortamları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	148
15.	Yöneticilerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Sonuçları.....	149
16.	Yöneticilerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Sonuçları.....	150
17.	Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	151
18.	Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	151
19.	Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları.....	152
20.	Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler.....	153
21.	Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Anova Analizi Sonuçları.....	153
22.	Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler.....	154
23.	Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Anova Analizi Sonuçları.....	154
24.	Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	156

25. Yöneticilerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Sonuçları	157
26. Yöneticilerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Sonuçları	157
27. Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları	159
28. Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	160
29. Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları	161
30. Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri.....	162
31. Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Anova Analizi Sonuçları	163
32. Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	164
33. Yöneticilerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Sonuçları	165
34. Yöneticilerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Sonuçları	166
35. Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları	167
36. Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri.....	168
37. Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları.....	170
38. Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler.....	165
39. Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Anova Sonuçları.....	171
40. Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	172
41. Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları	173
42. Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	174
43. Yöneticilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve	

Kruskal Wallis Sonuçları	175
44. Yöneticilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Sonuçları	176
45. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları	176
46. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	177
47. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları....	178
48. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	178
49. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları.....	179
50. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri...	179
51. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerine Ait Anova Sonuçları.....	181
52. Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon - Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	182
53. Yöneticilerin Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon – Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Sonuçları	183
54. Yöneticilerin Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon – Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Sonuçları	184
55. Öğretmenlerin Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon – Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları	184
56. Öğretmenlerin Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon – Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları.....	185
57. Öğretmenlerin Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon – Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları	186
58. Öğretmenlerin Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon – Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri.....	186
59. Öğretmenlerin Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon – Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları.....	187

60. Öğretmenlerin Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon – Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri.....	188
61. Öğretmenlerin Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon – Karar Verme ve Sorun Çözme Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Anova Sonuçları.....	191

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa
1.	İşgören-Edim ve Örgütsel Ortamın Etkileşimi.....	16
2.	Edimi Etkileyen Etkenler ve Aralarındaki İlişki.....	18
3.	İş Analizi Süreci.....	22
4.	MEB 2003'ten Bu Yana Denetim Rehberlerinin Karşılaştırılması.....	28
5.	Edim Değerlendirmenin Gelişimi.....	31
6.	Sonuç ve Süreç Değerlendirmesi.....	32
7.	Verimlilik Ölçüleri.....	42
8.	Balridge Kalite Ödülü Eğitim Örgütlerinin Performanslarının	
a.	Değerlendirilmesinde Kullanılan Kriterler.....	46
9.	Bireysel Edimi Oluşturan Belirleyiciler.....	52
10.	Yönetim Becerileri.....	54
11.	Edim Değerlendirmenin Amaçları.....	58
12.	Gos Eğrisi Grafiği.....	67
13.	Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme ve Geleneksel Edim Değerlendirmenin Karşılaştırılması.....	79
14.	360 Derece Edim Değerlendirme Sisteminde Değerlendirme Ölçütleri...	83
15.	Değerlendirme Skalası.....	90
16.	Bir Hedefe Göre Hazırlanmış Bireysel Hareket Planı Formu.....	95

ÖZET

Bu araştırma; denetmen, yönetici ve öğretmenlerin liselerin çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentilerini konu almaktadır.

Araştırmanın amacı, eğitim kurumlarının değerlendirilmesinde etkili olacak çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme boyutları ve göstergelerini tarafların bakış açıları ile ortaya koymaktır.

Araştırmanın örneklemini, 2009/2010 eğitim öğretim yılında Ankara merkezdeki 22 pilot okulda görev yapan 22 okul müdürü, 293 öğretmen ve Çoklu Veri kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeli çalışmalarında yer alan 9 denetmen olmak üzere toplam 324 kişi oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgiler Formu', 'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin beklenti düzeyleri algı düzeylerinden daha yüksektir. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki eğitim ortamları, yönetim planlamaları, öğretim etkinlikleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, karar verme ve koordinasyon boyutlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yöneticilerin, eğitim ortamlarına ilişkin algıları cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Ancak kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında 24 yıl ve altındaki ve üstündeki kıdeme sahip yöneticiler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yöneticilerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet okul türü, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri arasında da okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Yöneticilerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin, okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin, okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık vardır.

Yöneticilerin karar verme ve koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyetlerine, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin, 'Karar Verme ve Koordinasyon' boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin 'Karar Verme ve Koordinasyon' boyutuna ilişkin beklentileri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte, algıları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

ABSTRACT

This research is subject to perceptions and expectations of inspectors, headmasters and teachers regarding 360° feedback model of high schools.

The aim of the study is to put forth the multiple data sources and indicators that will be effective in the evaluation of educational institutions with different perspectives of the parties.

Sample of the research is created with 22 headmasters, 293 teachers working at 22 pilot schools in 2009/2010 academic year in Ankara center and 9 inspectors who have participated 360° feedback model studies with a total of 324 people.

Data collection as a means of 'Personal Information Form', 'The school's Assessment Model Multiple Data Sources Based on the act of Perception and Expectations Scale' was used. For the data analysis, the arithmetic mean, standard deviation, t-test, One-Way Analysis of Variance, Mann Whitney U test, Kruskal-Wallis test was used.

The research findings can be summarized as follows:

The levels of expectation for act evaluation model based on multiple data sources of the inspectors, teachers and headmasters are higher than levels of perception. Perceptions and expectations for act evaluation model based on multiple data sources of the inspectors, headmasters and teachers do not differ significantly.

There is no significant difference between expectations and perceptions of the inspectors', headmasters' and teachers' educational environments in 360° feedback model, management plans, teaching activities, mentoring and counseling services, decision making and coordination dimensions.

There is no a significant difference between administrators' perceptions regarding educational environment variables, compared according to gender and school type. However, according to the variable retirement compared with 24 years seniority at the top and bottom, and no significant differences were found between administrators. There's no significant

difference between administrators' expectations of educational environments, compared to the specified variables. There's no significant difference between teachers' perceptions and expectations of educational environments, gender, school type, occupational seniority and education level in comparison.

There is no significant difference between managers' perceptions and expectations about the extent of management planning and practices, gender, seniority and professional variables compared according to type of school. There is no significant difference between expectations and perceptions of headmasters and teachers in comparison about the extent of educational environments, gender, type of school, professional seniority and education level in 360° feedback model, perception and expectations.

There is no significant difference in comparison of perception and expectations about gender, type of school of administrators regarding the teaching activities in 360° feedback model. There is no significant difference between managers' expectations with regard to the size of instructional activities compared to the specified variables. Teachers' perceptions and expectations of gender on the size of instructional activities, professional seniority and education level did not differ significantly according to the variables. Although there is no significant difference in expectations of teachers regarding the teaching activities compared to the variable type of school in 360° feedback model, there is a significant difference in perceptions.

There is no significant difference between perception and expectations of headmasters about guidance and counseling services dimension level in 360° feedback model in comparison of gender, type of school, professional seniority and education. There is no significant difference between perception and expectations of teachers about guidance and counseling services dimension level in 360° feedback model in comparison of gender, type of school, professional seniority and education. There is a significant difference between perception and expectations of teachers in comparison of school type variable in guidance and counseling services dimension in 360° feedback model.

There is no significant difference between perception and expectations of headmasters about the decision making and coordination dimension level in 360° feedback model in

comparison of gender, school type, professional seniority and education level. There is no significant difference between perception and expectations of teachers about the decision making and coordination dimension level in 360° feedback model in comparison of gender, school type, professional seniority and education level. Although there is no significant difference in expectations of teachers regarding the teaching activities compared to the variable decision making and coordination in 360° feedback model, there is a significant difference in perceptions.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına yer verilmektedir.

1.1.Problem Durumu

Bu çalışma denetmen, yönetici ve öğretmenlerin liselerin çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmesi modeline ilişkin algı ve beklentilerini konu almaktadır.

Değerlendirme, en genel anlamı ile planlı bir etkinliğin sonunda, önceden saptanmış amaçlara ulaşma derecesi (Taymaz, 1997:161), bireyin çalışma ve sosyal hayattaki başarı ve sosyal statüsündeki etkililiğinin – veriminin tespiti çerçevesinde elde edilen bulguları ve sonuçları hükme bağlama sürecidir (Seyyar ve Öz, 2007).

Yönetim süreçlerinin sonucusu olarak değerlendirme, yöneticinin görevidir. Gerçekleştirmek istenen amacın etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak için, iyi düşünülmüş sürekli bir değerlendirme etkinliğine liderlik yapmak yönetsel bir sorumluluktur (Aydın, 2000:161).

Değerlendirme, elde edilen tüm bilgilerin birbiriyle ve önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılmasıyla varılan bir yargılama sürecidir. Değerlendirme, amaçların yeniden gözden geçirilmesini ve değiştirilmesini gerekli kılacak kanıtlar sağlayabilir. Amaçları gerçekleştirmek için daha iyi kararlar ve planlar gerektirebilecek sonuçlara götürebilir (Aydın, 1988:117). Yönetimce verilen kararların amacı, hizmetin daha iyi yürütülmesini sağlamaktadır. Böylece değerlendirme, karar vericiye örgütteki "işleme" sürecinin örgütün amaçlarına göre

yürütülmesi için kararlar verilebilmesine yardımcı olur. Dönüt sağlama yoluyla örgütün yaşaması sağlanır (Karakütük, Aksoy, Akçay, 1989).

Değerlendirmede, amaçlara ulaşma derecesinin nesnel veya tarafsız olarak belirlenmesi son derece önemlidir (Bursalıoğlu, 1998:125). Bu nedenle değerlendirmeyi yapanların kişisel özellikleri, uzmanlığı, iş ve işgörenlere ilişkin tutumları, görüşleri, inançları, duyguları gibi yönleri değerlendirmelerini etkiler. Değerlendirilecek olanın işgören değil işgörenin görevi, yönetici değil yönetici veya öğretmenin eylemleri olduğu unutulmamalıdır (Başaran, 2006:327). Ancak bunun yanı sıra, yönetim sürecinin kusursuz oluşması ve yönetimin örgütsel amaçlardan sapmaması için, yönetimin her eylem ve işlemlerine ilişkin bilgilerin anında toplanması gerekmektedir. Örgütün niteliğine ve niceliğine ait bu bilgiler olmadan yönetimin iyi çalışacağını söylemek olanaksızdır (Başaran, 1989:14).

Bir örgütün etkili ve verimli olabilmesi için iç çatışmalarını yöneterek, çevrenin gereksinimlerine ve teknolojinin gereklerine uyum sağlayarak etkinliklerde bulunması ve çevresini güzelleştirerek toplum sağlığını düşünerek yararlılığını arttırması gerekmektedir. Bu nedenle her örgüt etkinliklerini ve işgörenini değerlendirecek etkin bir sisteme ihtiyaç duyar (Başaran, 1985:132). Değerlendirmede etkililik, verimlilik, kalite ve edim gibi birçok ölçüt ele alınabilir. Edim bir örgütün veya işgörenin belli bir zaman diliminde önceden belirlenmiş amaçları ne düzeyde gerçekleştirdiğini içerir. Edimi değerlendirmenin birçok yönetimi vardır.

1800'lü yılların sonuna doğru ortaya çıkan edim değerlendirme, bireylerin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin, kişiliklerinin, davranışlarının ve yeteneklerinin ölçülmesini kapsamaktaydı. Çalışanların edimlerini sistematik ve formal olarak değerlendirilmesinin ilk örnekleri 1900'lü yılların başlarında ABD'de kamu hizmeti veren kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Daha sonra F. W. Taylor' un iş ölçümü uygulamaları yolu ile çalışanların verimliliklerinin ölçülmesi sonucunda edim değerlendirme kavramı iş örgütlerinde bilimsel olarak kullanılmaya başlamıştır (Uyarlıgil, 2000:206). Klasik dönem yönetim anlayışları olarak kabul edilen Bilimsel

Yönetim, Yönetim Süreçleri ve Bürokratik Örgüt gibi yaklaşımlar eğitim örgütlerinde örgütün yapısını örgüt ikliminden daha önde tutmuşlar, eğitimde iş uzmanlaşmasını ve örgütün verimi için okulun formal yanını ön plana çıkarmışlardır. Neoklasik kuramlar olarak tanınan yönetim anlayışları olan İnsan İlişkileri (E. Mayo), İşbirliği (C. Barnard), Sosyal Sistem (T. Parsons) gibi yaklaşımlar ise Hawthorne araştırmaları ile insan etkeninin verim için ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımlar; insanların örgüt için değil, örgütlerin insanlar için var olduğunu, insanlar ve örgütlerin birbirlerine gereksinim duyduklarını, insanların örgütün sağlayacağı çalışma alanı ve ücrete gereksinim duyarken örgütün de insanların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel güçlerine gereksinim duyduklarını, bunların çatışmasının her ikisine de zarar getireceğini savunmaktadır (Bursalıoğlu, 1997:15-30) . Yönetim bilimindeki bu gibi gelişmelerle, yüz yıl sonra edim değerlendirme ölçütleri değişikliğe uğramıştır (Uyarlıgil, 2000:206).

Edim değerlendirme ölçütlerinin değişmesinde İnsan Kaynakları Yönetimi'nin (İKY) bir işlevi olarak karşımıza çıkması da etkili olmuştur. İKY, örgütün insan kaynakları ihtiyacının belirlendiği, karşılandığı ve kendisinden en iyi yönde verimin alınacağı bir çalışma ortamının sağlandığı süreç olup, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunan bir işletme fonksiyonudur (Şimşek ve Öge, 2007:1). İKY, çalışanların edimlerini değerlendirerek kariyer planlamalarını yapmak, işlerini zenginleştirmek, daraltmak, değiştirmek gibi düzenlemeleri yapmaktadır. Örgütün amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olmak, iş analizleri yapmak, eğitim-geliştirme hizmetleri sunmak, geleceğin yöneticilerini yetiştirmek - geliştirmek görevlerini de üstlenmiştir (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2001). İKY bu işlevlerini yerine getirebilmek için edim değerlendirmeyi kullanmaktadır.

Örgütler için kalitenin geliştirilmesi, yönetimin etkinleştirilmesi, çalışanların sürekli gelişim konusunda güdülenmesi, edim standartlarının altına düşülmemesi amacıyla Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışı geliştirilmiştir. Edim değerlendirme TKY' nin de ayrılmaz bir parçasıdır. TKY' de edim değerlendirmeye geçişte; işgörene yapılan yatırımın gelecekte işyerine sağladığı yararın keşfedilmesi (Anderson, 1980), işgörenin iş doyumunu ve edimi arasındaki ilişkinin fark edilmesi

(Baysal, 1992:5), başarı için açık iletişim, güven, çalışma istikrarına bağlı oluşan kurum kültürünün etkisinin anlaşılması (Ören, 2002:65) önemli olmuştur. Sinclair ve Zairi (2001) 'ye göre uygun tasarlanmış edim değerlendirme, kalite ve üretkenliğin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Akt. Şimşek ve Nursoy, 2002).

Edim değerlendirmenin, bireysel - kurumsal edim ölçütlerine ve kişiler arası karşılaştırmaya dayalı geleneksel yöntemlerinden söz edilebilir. Edim değerlendirmenin çağdaş yöntemlerinden biri ise çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yöntemleridir. Garavan, Morley ve Flynn' a (1997) göre, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yöntemi, 1950'li yılların sonlarına doğru Amaçlara Göre Yönetim kavramı ile geribildirim ve uzmanlaşma kavramlarının ön plana çıkmasıyla gelişmiştir. Yöneticilerin ve çalışanların, ayrıntılı verimlilik hedeflerini belirlemesi ve o yönde ortak hareket edilmesinin önem kazandığı görülmektedir. Amaçlara Göre Yönetimle, işgörene edimi hakkında bilgilerin aktarılmasının, çalışanların verimi ve iş doyumları üzerinde ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmış ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki edim değerlendirme toplantıları periyodik hale gelmiştir.

Murphy'ye (1988) göre, ilk edim değerlendirme uygulamalarının, öznel bir temele ve bilimsel olmayan değerlendirmelere dayanması, değerlendirmeyi yapanın önyargılarından kurtulamaması, gerçek amaç olan çalışanın geliştirilmesi noktasından uzaklaşılmasına neden olmuştur. Bu dönemde yapılan edim değerlendirme; ücret belirleme, terfi ya da yükseltme ve işten çıkarma gibi yönetsel kararlarının alınmasında önemli girdiler oluşturmuştur. Nitekim bu yönüyle yapılan edim değerlendirme, bir geliştirme aracı olmak yerine, çalışan üzerinde baskı aracı olmaktan kurtulamamıştır.

1960'lı ve 1970'li yıllarda araştırmacılar, çalışanlara edimleri hakkında daha geniş ve daha doğru bilgiyi nasıl sağlayacakları konusunda araştırma yapmaya başlamışlar ve birçok çalışma sonucunda, yöneticilerin, astların kendilerini nasıl algıladıklarını öğrenmelerinin, yönetici davranışları üzerinde olumlu etki yarattığı görülmüştür. 1980'li yıllarda değişen iş koşulları, teknolojinin gelişmesi işletme

yapılarının değişmesi sonucunda yapılan araştırmalarla değerlendirme yapılırken çok kaynaktan bilgi elde edilmesinin, değerlendirmenin doğruluğunu ve kesinliğini artıracadı ortaya çıkmıştır. 1990'lı yıllarda ise rekabetin artması ve müşterilere olan eğilimle birlikte 360 derece edim değerlendirmenin önemi artmıştır. Günümüzde birçok işletme 360 derece edim değerlendirme veya çok kaynaktan değerleme modelini kullanmaktadır (Dinç, 2005:55).

Sergiovanni' ye (1993) göre, eğitimde değerlendirme dar anlamda önceden tespit edilmiş ölçütlere göre okulun veya öğretmenlerin ölçülmesidir. Geniş anlamda ele alındığında ise okulda neler olduğunu anlamak için, gerçekte ulaşılan öğrenme ürünlerinin keşfedilmesini sağlayarak daha az ölçme daha çok betimleme ve eğitim öğretim olaylarının aydınlatılması ve bu olaylara dahil farklı kişiler için bu anlamların ne ifade ettiğinin tanımlanması sürecidir. Eğitimde edim değerlendirme öğretim ve öğrenme durumlarının daha iyi yönetilmesinde temel bir etkinlik olarak kabul edilmiştir. Edim değerlendirmenin asıl amacı okulun ve öğretmenlerin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi olarak görülmüştür (Akt. Aydın, 2005:117-162).

Eğitimdeki yeni değerler okullardan beklentileri de etkilemekte, okulun iklimi, kültürü, vizyonu ve yönetiminde etkililiği ön plana çıkarmaktadır. Okulların birbirine benzeyen bireyler yetiştirmek yerine bireysel ihtiyaçları karşılayan, yeni bir şeyler yapabilen öğrenciler yetiştiren, çevresindeki değişimleri fark eden ve hazırladığı stratejik planlarla bu değişime ayak uydurabilen bir yapıya kavuşmaları gerekmektedir (Erdoğan, 2002: 42). Eğitimde çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yönteminin kullanılmasının temel amacı, bu değişimleri takip edebilen okulların ortaya çıkarılmasıdır. Çünkü değerlendirme hem durumun doğru saptanmasını hem de geliştirilmesini amaçlamaktadır. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme ile okulun ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde çoklu kaynaklar kullanarak değerlendirme etkinliklerinin çembersel bir yaklaşımla sürekli kılınması amaçlanmaktadır. Farklı kaynaklardan ve farklı açılardan gelen değerlendirmeler birleştirilerek kurumsal ve bireysel gelişim amaçlı kararlar verilir. Eğitim sisteminde çoklu kaynaklarla değerlendirmedeki temel düşünce, öğretim çok

karmaşık bir süreç olması nedeniyle farklı biçimlerde dokümanlaştırılmış ve farklı kaynaklarca üzerinde görüş bildirilmiş olmasının gerekli olduğudur (Aydın, 2005:175-176).

Türkiye’de edim değerlendirme çalışmalarının başlatılması ile ilgili olarak ilk defa VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda, edim ölçümüne dayalı bir değerlendirme modelinin geliştirileceği, şeffaf ve etkili bir yönetim sisteminin uygulanacağı, kamuda edim değerlendirme sistemi uygulamasına gidileceği hususları dile getirilmiştir. IX. Kalkınma Planı’nın vizyonu ise, “istikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen bir Türkiye” olarak belirlenmiştir. Kaliteli eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacağı, kalite standartlarının belirlenerek yaygınlaştırılacağı, eğitim kurumlarının yetkileri ve kurumsal kapasitelerinin artırılacağı, edim ölçümüne dayalı bir değerlendirme modelinin geliştirileceği ifade edilmiştir.

Okulun etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması çalışmalarına acilen ihtiyaç duyulduğunu belirten MEB, bu amaçla Teftiş Kurulu Başkanlığı aracılığıyla 2001 yılından itibaren, edim değerlendirmenin ön hazırlıklarını başlatmış, dokümanları kitaplaştırarak birkaç il milli eğitim müdürlüğü ile bazı okullarda sistemin pilot uygulamasını yapmıştır. MEB, bu uygulamanın gereği olarak hazırlanan Orta Öğretim Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları’nda (2005) ve şu anda kullanılan Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi’nde, edimi(iş başarımı); bir işi yapan bir bireyin, bir grubun ya da bir kurumun o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak neleri sağlayabildiğinin nicel ve nitel olarak ifadesi şeklinde tanımlamaktadır. Edim değerlendirmeyi ise; kurumun ve kurumda çalışanların, önceden belirlenen standart ölçütlere göre iş başarım düzeyinin ölçülerek analiz edildiği ve gelişime yönelik geri bildirimlerin sunulduğu süreç olarak tanımlamaktadır. Bakanlığın, değerlendirme sistemindeki sorunları çözecek yeni bir sistem geliştirmeye çalışmasının amacı, Ortaöğretim Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları’nda (2005), kamu yönetiminde saydamlığın artırılması, etkin bir kamu yönetiminin oluşturulması, personel sisteminin iyileştirilmesi, norm kadroların tespiti, görev ve ünvan tanımlarının yapılması, kamu hizmetinde terfi ve maaş sisteminin edimi de

esas alan ölçütlerle ilişkilendirilmesi, değerlendirme sisteminin güçlendirilmesi, edim değerlendirme standartlarının oluşturulması ve uygulamaya konulması şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Eğitim ve öğretimi geliştirme konusunda ve öneri niteliğinde çalışmalar yapan, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), 2001 yılında ‘öğretmenlerin edim değerlendirme modeli ve sicil raporları’ konusunda bir çalışma yapmış ve bu çalışmanın sonucunda çoklu veri kaynağına dayalı bir değerlendirme sistemini önermiştir. Çoklu veri kaynağına dayalı edim değerlendirme modelinde, eğitim çalışanları ile ilgili olarak değerlendirilen, kendisi, üstleri, çalışma arkadaşları ve denetmenler veri kaynağı olarak kullanılmaktadır.

EARGED, 2006 yılında ‘Okulda Performans Yönetimi’ adındaki bir diğer çalışmasını 23 ilde 208 Müfredat Laboratuvar Okulunda (MLO) pilot uygulamasını yapmış ve il milli eğitim yöneticileri, okul yöneticileri, denetmenler, öğretmenler, eğitim teknoloji il formatörleri, veliler ve öğrencilerin görüşlerini almıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanarak veri toplamıştır. Bu çalışma kapsamında ‘okul edim alanları’, ‘okul yöneticisi yeterlilik alanları’ belirlenmiştir. Aynı zamanda değerlendirmenin çoklu veri kaynaklarına ve çoklu yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmesi, okuldaki değerlendirme sürecinin açık hale getirilmesi ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı doğrultusunda planlı okul gelişimi ile birlikte yürütülmesini önermiştir.

EARGED, 2007 yılında ‘Planlı Okul Gelişimi Modeli’ konusundaki başka bir çalışması ile okulların stratejik plan ve bir yıllık okul gelişim planı hazırlama süreçlerini, okulda uygulanan yönetim, eğitim ve öğretim yaklaşımlarının, iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını, okula ait edim göstergelerini bulunacakları bir kitap hazırlamıştır. Bu çalışmada okulun edim alanları belirlenmiş ve çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme anketleri sunulmuştur.

EARGED’ in yine 2007 yılında ‘Okul Temelli Mesleki Gelişim’ isimindeki son çalışmasında okulun bir kurum olarak gelişmesinin önemi, gelişimin planlanması - değerlendirilmesi süreci, bu süreçte eğitim paydaşlarına söz verilmesinin gerekliliği

ve bu gelişmede yönetici ve öğretmen yeterliliklerinin yeri üzerinde durulmuştur.

Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın (YÖDGED), eğitimde kalite ve TKY uygulamaları kapsamında yürüttüğü 'Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi' çalışmasında, kalite "ihtiyaca uygun olma ve memnuniyeti sağlama" şeklinde tanımlanmıştır. Kaliteye ulaşmanın yolunun ise eğitilmiş nitelikli çalışandan geçtiği ve bu anlamda kalitenin arka planında (birey ve kurum için) yetkinlik bulunduğu belirtilmiştir. Bu yetkinliğin artırılması çalışmalarında bireysel ve kurumsal anlamda edimin objektif olarak ölçülmesinin ilk adım olduğu ifade edilmiştir. Bakanlığın, Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında kurumsal edimin değerlendirilmesinde Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'na geliştirilen "Mükemmellik Modeli" kullanılmaktadır. Bu modelde, özdeğerlendirme sürecindeki ilkeler, kurallar, ölçütler, hizmetten yararlananlar (öğrenci, veli, toplum) ve hizmeti verenler (öğretmenler, yöneticiler) için geliştirilen memnuniyet anketleri ve birey – kurum için saptanan temel edim göstergeleri yer almaktadır. Modelin uygulama sürecinde yapılacak özdeğerlendirme çalışmalarının kurumsal yetkinlik düzeyini ortaya koyacağı, özdeğerlendirme sonucu ortaya çıkan "İyileştirmeye Açık Alanların" iyileştirilmesi ile bu yetkinlik düzeyinin daha iyi noktalara taşınması amaçlanmaktadır.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ise edim yönetimi anlayışına bilinç oluşturma ve genel bir çerçeve belirleme amacıyla, aşağıda belirlenen çalışmaları gerçekleştirmiştir:

- Ocak 2007, 'Öğretmen Yeterlikleri Temelinde Performans Yönetimi Kapsamında Edim Değerlendirmeye İlişkin Anlayış ve Çerçevenin Belirlenmesi'
- Mart 2007, 'Edim Yönetimine İlişkin Yapı ve Çerçevenin Belirlenmesi',
- 2007 tarihli çalışmada, 'Edim yönetimi sisteminin anlayışı, ilkesi, amacı, çoklu veri kaynakları, araçlar ve analiz sonuçlarının değerlendirilmesi ve ortak kararlar alınarak protokol oluşturulması',

- Okul Temelli Edim Gelişimi konusunda çoklu veri kaynakları; müdür, zümre başkanı, meslektaş (akran) ve zümre olarak belirlenmesi, edim değerlendirmede kullanılacak anketler, kontrol listeleri, gözlem formları, görüşmeler ve doküman inceleme araçlarının hazırlanması,
- ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Belirlenmesi Projesi’ ile öğretmenin edim değerlendirmesi sırasında aranan özelliklerin edim göstergeleri olarak ifade edilmesi,
- Okul Temelli Edim Değerlendirme Sisteminin tanıtılması çalışmaları yapması.

MEB’ in bu çalışmaları, eğitim kurumlarının, yöneticilerinin ve öğretmenlerinin iş tanımlarına uygun edim alan ve yeterliliklerini belirlemesi, çoklu değerlendirmelerin öneminin vurgulaması, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline geçiş yolunda adımlar olarak değerlendirilebilir. Ancak çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin; değerlendirme sürecine ne tür yenilikler getireceğinin, okulların kendi eksikliklerini doğru olarak saptayıp, sorunları çözmeleri ve niteliklerini yükseltmelerinde ne düzeyde etkili olacağının araştırılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra kurum ediminin değerlendirilmesinde kullanılabilecek edim boyutlarını da tartışmaya açmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Kurum ediminin değerlendirilebilmesi için çalışanların edimlerinin değerlendirilmesi gerekir. Her çalışan kurumun belirli bir etkinliğini yerine getirmek için yer aldığı noktada bedensel ve zihinsel yeterliliklerini (yetkinliklerini) kullanarak bir edim ortaya koyar. Eğer görevleri yapan işgörenler tek tek görev hedeflerine ulaşarak planlanan edimi elde etmişlerse kurumun planlanan amaçları da gerçekleştirilmiş olacaktır. Bu durumda kurumsal edim kurumsal etkililiğe dönüşmüş demektir.

Kurumsal edimin değerlendirilmesinde verimlilik, etkililik kalite değerlendirmeleri gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır. Okulların örgütsel

edimlerinin ortaya çıkarılmasında değerlendirme yapma gerekliliği kaçınılmazdır. Bu nedenle son zamanlarda edim değerlendirmenin çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme yönteminin bazı özel okullarda ve MEB' in pilot okullarında uygulandığı görülmektedir. Araştırmanın amacı, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmede uygulamalarında, okul edimini belirleyen edim boyutlarının eğitim kurumlarının değerlendirilmesinde ne düzeyde etkili olduğunu denetmen, yönetici ve öğretmenlerin bakış açıları ile ortaya koymaktır.

Aynı zamanda bu araştırma, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin, okul ediminin ortaya çıkarılmasında, ne düzeyde beklentileri karşıladığını da ele almaktadır. Ancak eğitim; çok değişkenli, uzun dönemli sonuçların alındığı, soyut politikalara sahip, çok amaçlı bir sistemdir. Eğitimin kendine özgü bu nitelikleri eğitim kurumlarının edimlerini yeterli olarak değerlendirmeyi engelleyebilmektedir. Bu nedenle, liselerin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin başarılı olabilmesi bu engelleri kabul edilebilir düzeyde aşabilmesine bağlıdır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilecek önerilerle bu uygulamalara katkı getirmek de amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarımızda örgütsel değişimin başlatılabilmesi için var olan durum, doğru ve tam olarak ortaya konmalıdır. Bu nedenle okullardaki etkinliklerin doğru değerlendirilebilmesi için okul odaklı iş analizleri ve görev tanımlarının yapılması, okul amaçlarının tanımlanması ve standartların belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim tüm yönleri ve ilgilileri ile bir bütündür. Eğitimi bir sistem olarak ele almak, yenileşmeyi bütün alanlara yaymak ve eğitimle ilgisi olan herkese bu değişimin içinde rol vermek şarttır. Denetmen, okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer ilgililer gelişimin bir parçası olmak zorundadır. Ancak bu durum yalnızca yapılanları değerlendirme aşamasında değil, okul etkinliklerinin edimini artırmak için birlikte çalışmayı da gerekli kılmaktadır.

Okul yöneticilerinin, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme

modelini, okulun, çalışanların ve öğrencilerin gelişiminde kullanacağı bir araç olarak görülebilmelidir. Bu nedenle okul ediminin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkaracak edim boyutlarına ve edim göstergelerine ihtiyaç vardır. Bu araştırma, ÇVKDED' in eğitim sistemimizdeki uygulamasında kullanılan eğitim ortamları, yönetim planlamaları ve uygulamaları, öğretim etkinlikleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sosyal etkinlikler, iletişim ve koordinasyon, karar verme ve sorun çözme etkinlikleri boyutlarına ilişkin denetmen, yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemektedir. Bu yönüyle, okul ediminin değerlendirilmesi konusunda nadir yapılan tezlerden biri olarak eğitim bilimleri alanyazınına katkı getireceği düşünülmektedir. Bazı özel okullarda ve 2001 yılından itibaren devlet okullarında pilot uygulaması yapılan, MEB' in çeşitli birimlerinin de katkısının bulunduğu çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin, yakın zamanda gerek yönetim süreçlerinin gerekse MEB Teftiş Kurulu denetmenlerince yapılan değerlendirmenin bir parçası olacağı vurgulanmaktadır. Bu açıdan, araştırma sonuçları ÇVKDED modelinin eğitim sistemimize uyarlanmasına da bir katkı sağlayabilir.

1.4. Problem Cümlesi

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin liselerin çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri nelerdir? Algı ve beklentiler katılımcıların çeşitli kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Algılar ve beklentiler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Alt Problemler

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Bu algılar ve beklentiler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ve

beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentiler yönetici ve öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Yönetim planlamaları ve uygulamalarına ilişkin algı ve beklentiler yönetici ve öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğretim etkinliklerine ilişkin algı ve beklentiler yönetici ve öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin algı ve beklentiler yönetici ve öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki karar verme ve koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sosyal etkinliklere ilişkin algı ve beklentiler yönetici ve öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan denetmen, yönetici ve öğretmenler;

- a. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline ilişkin yeterli bilgiye sahiptirler.
- b. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline ilişkin algı ve beklentilerini tam ve doğru olarak yansıtmışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırmanın evreni Ankara'da yer alan 31 pilot okuldur. Bu araştırma, Ankara Valiliğinden alınan izin ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 31 pilot okulda görevli, okul yöneticileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Ayrıca MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nda Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Pilot Çalışmasına katılan denetmenlerle sınırlı tutulmuştur.

1.8. Tanımlar

Edim (Performans): Bir işin hangi başarı düzeyinde yapıldığını gösteren kavram.

Edim Kriteri/Ölçütü/Alanı: Herhangi bir konuda yargıya varabilmek için kullanılan standart. Edimi değerlendirebilmek, ölçebilmek için kullanılan referans noktası.

Edim Göstergesi: Kurum veya birey ediminin oluşturulan standartlara ne kadar uyduğu hakkında bilgi veren istatistik.

Kurum Edimi: Belli bir kurumda çalışan tüm bireylerin edimlerinin toplamı ve kurumsal amaçların gerçekleştirilme düzeyi.

Birey Edimi: Bireyin çalıştığı kurumun vizyon ve stratejilerini anlamak ve kendi vizyonu ile anlamlı bir paralellik kurarak görevi doğrultusunda gösterdiği başarı düzeyi.

Edim Değerlendirme: Çalışanın iş analizleri sonucu geliştirilen edim standartları, ölçütleri ve göstergelerine göre değerlendirilmesi.

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Edim Değerlendirme / 360 Derece Edim Değerlendirme/Çok Kaynaklı Edim Değerlendirme: Değerlendirmenin çok sayıda insan ve ölçüt kullanılarak yapılması.

Kurum Ediminin Değerlendirilmesi: Kurumun amaçları ve iş analizleri temelinde geliştirilmiş edim standartları, ölçütleri ve göstergelerine göre değerlendirilmesi.

Değerleyici: Önceden belirlenmiş ölçütlere göre gözlem kayıtlarına dayanarak kurumu veya işgöreni değerlendiren kişi.

Denetmen: Milli Eğitim Bakanlığı adına ortaöğretimin değerlendirilmesinde görev yapan müfettiş.

Yönetici: Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür.

1.9. Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TKB: Teftiş Kurulu Başkanlığı

İKY: İnsan Kaynakları Yönetimi

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

ÇVKDED: Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

YÖDGED: Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde edim, edim değerlendirme yöntemleri, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yöntemi ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmakta ve konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. İLGİLİ YAYINLAR

2.1.1. Edim Kavramının Tanımı

Türk Dil Kurumu Sözlüğü' ne göre 'performans' kavramının Türkçe karşılığı 'edim' veya 'başarım' olarak verilmiştir. Tanımı ise: (1) Elde edilen bir başarı. (2)Herhangi bir olayı veya durumu başarma isteği ve gücü olarak yapılmıştır. Edim kavramı kullanılacağı alanın, amaçlarına, ilkelerine, işleyiş biçimine göre farklı bir içerik kazanmaktadır. Bu nedenle tek bir tanımda uzlaşmak veya iletişime taraf olanların bu kavramdan ne anladıklarını (Açıklan, 2002: 102) tek bir çatı altında toplamak yerine, bu kavramı farklı yönlerden ele alabiliriz.

'Başarı' bir kimsenin kendisine düşen görevi etkili bir biçimde tamamlamasıdır. İşlevsel açıdan ise 'başarı' görevin gereği olan ve önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak biçimde yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi oranıdır (Bingöl, 1990: 169). Bu durumda edim, çalışanın o işi hangi başarı düzeyinde yaptığını ifade eder. Bernardin ve Beatty' e (1984) göre edim, belirli bir zaman diliminde özel iş etkinliklerini gerçekleştirmek için gösterilen ya da ortaya konulan üründür (Akt. Aydın, 2005: 145).

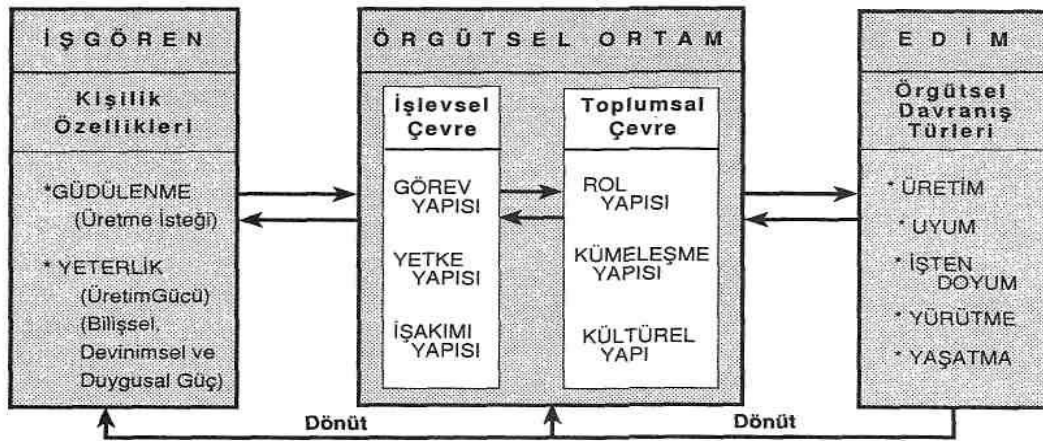
Edim kavramı, belirli koşullarda işin yerine getirilme düzeyini veya çalışanın davranış biçimini nitelerken, aslında işi yapanın ne kadar başarılı olduğunu ifade etmektedir (Şimşek ve Öge, 2007: 279). Bu anlamda başarılı kişiler yüksek edimli kişiler olarak kabul edilir.

Edim işgörenin örgütsel davranışının bir boyutudur. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için işgörenin bilinçli olarak yaptığı etkinlikler olarak tanımlanabilecek örgütsel davranışın ortaya çıkmasında beş boyuttan söz edilebilir. Bunlar (Başaran, 2000: 20):

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

Edim, işgörenin belli işlem ve eylemleri, belli nitelikte ve nicelikte yapmak zorunda olmasıdır. Bir başka deyişle edim, işgörenle örgütsel ortamın etkileşiminin bir ürünüdür. Aşağıda bu etkileşimi açıklayan bir şekil bulunmaktadır (Başaran, 2000: 21):

Şekil 1
İşgören - Edim ve Örgütsel Ortamın Etkileşimi



Kaynak: Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel Davranış. Ankara.

Günümüzdeki örgütlerde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, çalışanlara verilen görevlerin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin ya da onların iş görme yeteneklerinin ne olduğunun belirlenmesidir. Bu sorun, örgütlerde özellikle edim kavramının hızla önem kazanmasına yol açmıştır (Bayram, 2005: 47). Schermerhom, Hunt ve Osborn'a (2003) göre edim, bir işgörenin veya grubun, ilgili oldukları

birimin ve örgütün amaçlarına, niteliksel ve niceliksel katkılarının toplam ölçüsü olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, bireysel iş edimi, örgüt açısından önemlidir. Bireysel anlamda işgörenlerin edimlerinin güçlü ya da zayıf olmasından örgüt de etkilenecektir. Örgütün edimini yükseltmek yöneticinin görevi olduğuna göre, işgörenlerin edimlerini yükseltmek de yöneticinin sorumluluğundadır (Akt. Bayram, 2005: 48).

Edimin kapsamına belli bir sayıda parça üretmek, bir çatışmayı çözmek, bir projeyi gerçekleştirmek, bir işi yapmak gibi göreve dönük her iş girmekte ve işgörenin verimliliğini anlatan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Campbell ve Pritchard'a (1976) göre yetenek, yeterlik, çaba, uğraşı edim değildir. Bu kavramlar edime götürebilir ama elde edilen bir iş olmadığında edim de yoktur (Akt. Başaran, 1985: 142).

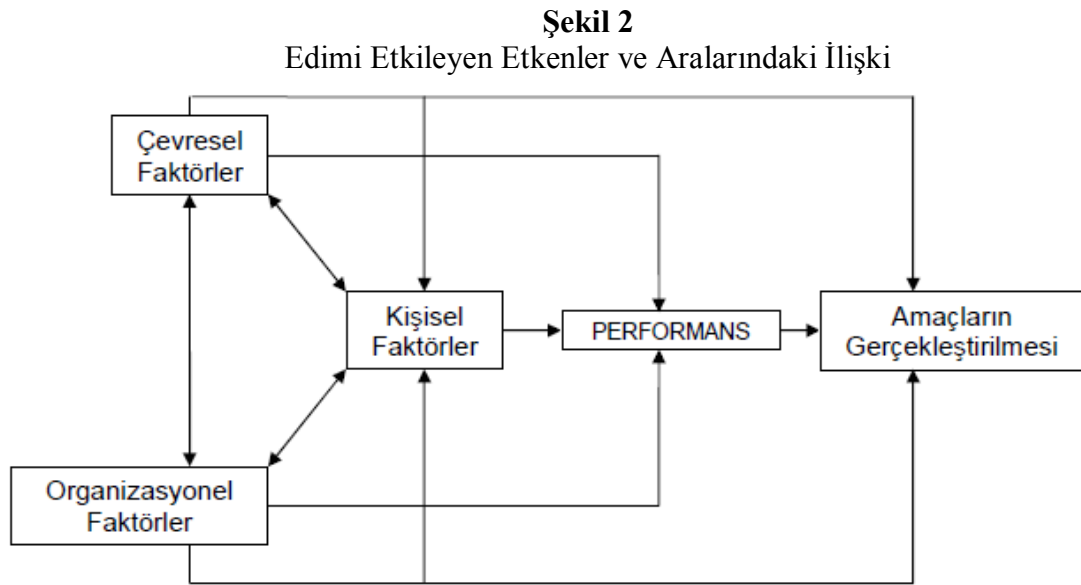
Edim 'yetkinlik' le veya 'yeterlik'le karıştırılmamalıdır. Yetkinlikler, işyerinin stratejisi ile çalışanların niteliklerini ilişkilendiren ve işyerinin inançları, değerleriyle uyumlu olarak çalışanın, sahip oldukları ya da geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumlarla gerçekleştirilen eylemler olarak nitelendirilmektedir (Barutçugil, 2002:20). Eğer bir işgören yapılan deneme sonucu bir işi önceden saptanan bir düzeyde yapmasını biliyor ve beceriyor ise, işgörenin işte yeterli olduğu söylenebilmektedir. İşgörenin edimi yeterliğinin ürünüdür. Ancak bu yargı, bir alanda yüksek yeterliğe sahip olan bir işgörenin o alanda yüksek edim elde edeceği anlamına da gelmemektedir. Bir işgörenin istenilen düzeyde ve üstünde edim elde edebilmesi için görevine karşı istenen tutuma sahip olması, görevini yapmaya yeterli düzeyde güdülenmesi ve edim için gerekli etkinlikleri yapmaya ortamın elverişli olması gerekmektedir. İşgören yeterli olmasına karşın uygun koşullar olmadıkça, istenilen verimliliğe ulaşamamaktadır (Başaran, 1985: 141). Yetkinlik/Yeterlik kavramı, farklı bakış açılarıyla aşağıdaki şekillerde tanımlanmaktadır (Akt. Akşirin, 2005: 28-29):

1. McClelland'a göre bir işin üstün edimle sonuçlanmasını sağlayan temel kişisel özellikler,
2. McLagan'a göre kilit çıktılarını elde etmek için gereken bilgi ve beceri alanı,
3. Burgoyne'ye göre bir işi yapabilmek veya yapmaya istekli olmak,

4. Dubois, Rothwell'e göre başarılı edime öncülük eden yöntem ve felsefedir.

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

Personelin başarısında; konuşma, yazma, anlama, fiziki güç, sayısal, görüntüsel bellek, müzik, resim deneyim gibi kişisel yetenekleri kişinin bu yetenekleri ortaya koyma isteğinin yoğunluğunun da etkisi vardır (Bingöl, 1990: 170). Edime ilişkin yargılara, değerlendirmeye elde edilmiş sonuçları karşılaştırmak suretiyle ulaşılır (Dicle, 1982: 5). Çalışanların edimleri her zaman aynı değildir. Bu nedenle edimi belirleyen bazı faktörlerden söz edilebilir. Aşağıda bu faktörler ve faktörler arası ilişkiler bir şekilde gösterilmektedir (Özdemir, 2007: 5):



Kaynak: Özdemir, İ. (2007). Performans Değerleme Yöntemleri, Performans Değerleme Yöntemlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma ve Model Önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.

Edim aslında bu faktörlerin uyumlu olması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Edimi etkileyen faktörleri aşağıdaki gibi ele alabiliriz:

2.1.2. Edimi Etkileyen Faktörler

2.1.2.1. Kişisel Faktörler

A. Rekabet Özellikleri (Yetenek, Bilgi, Deneyim, Kişilik): Çalışanların olumlu bireysel özellikleri onların edimlerini artırmaktadır. Gerçekleştirilecek amacın niteliğine ve işin yapısına göre edimi etkileyen bu kişisel özelliklerin ağırlığı farklılık gösterecektir. Çalışanların yeteneklerinin tam olarak kullanılmadığı düşünüldüğünde, varolan potansiyelin kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılması için yönetime büyük görevler düştüğü söylenebilir.

Çalışanların eğitim düzeyleri arttıkça bilgi düzeylerinin ve edimlerinin arttığı birçok araştırmada gözlemlenmiştir. Bu nedenle değerlendirilen çalışanın gerek genel gerekse işe dönük bilgisinin değerlendirilmesi edimin bir bileşeni olarak görülmelidir. Benlik duygusu yüksek çalışanların başarı güdüsü (ihtiyacı) de yüksektir. Başarı ihtiyaçları yüksek çalışanlar, bireysel normlara yönelimlidirler ve bağımsız çalışmayı, bireysel olarak tanınmayı isterler ve edim geribildirimini almaktan hoşlanırlar. Başarı güdüsü düşük kişiler ise değerlendirilmekten hoşlanmazlar ve başarısızlık nedenlerini görevin zorluğuna, içinde bulunulan şartlara, istenen görevi yapmanın imkânsızlığına veya şans gibi dış etkilere bağlarlar (Özdemir, 2007: 5-8)

B. Psikolojik Özellikler (İlgi, Değerler, Beklenti, Güdülenme/Motivasyon, Tutum): Edim üzerinde etkili olan inançlar ve tutumlar, insan yaşamında önemli bir role sahiptir. Tutumlar, inançların ve değer yargılarının dışa yansımalarıdır. Bir konuda sahip olunan tutum ancak, dayandığı inanç ve değer yargıları devam ettiği sürece tutumun, kişiliğin, kararların ve çalışma yaşamındaki edimin devamlılığını sürdürür (Eren, 2001: 172).

Güdülenme, içsel ve dışsal etkenlerle organizmayı belli bir davranışı gerçekleştirmeye yönelten bir gereksinim veya istek/beklentilerdir. Bilimsel ve teknolojik ilerleme her geçen gün örgütlerin yapısını, işleyişini ve çalışma

koşullarının geliştirilmesini sağlasa da, üretimi artırmak, iş değişimini, israfı ve devamsızlığı önlemek için işgörenlerin yeterince güdülenmedikleri ve edimlerini tam olarak ortaya çıkarmadıkları görülmektedir (Aydın, 2000: 81). Edim düşüklükleri, kişilerin tatmin edilemeyen arzu ve ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Eren, 2001: 491).

C. Demografik Özellikler (Yaş, Cinsiyet): Çalışanların yaşı ve cinsiyeti işe dönük olgunluğa sahip olunması anlamında edimi etkileyen etkenlerden biridir.

2.1.2.2. Kurumsal Faktörler: Edim üzerinde etkili olan kurumsal etkenlerin ne düzeyde etkili oldukları göreceli bir konu olarak görülse de çalışanların edimlerine yön veren önemli bir etkidir.

A. Yönetim ve İnsangücü Politikası: Her yöneticinin yönetim biçiminin farklı olması, çalışan-yönetim ilişkilerini ve çalışanların iş tatminini etkilemektedir.

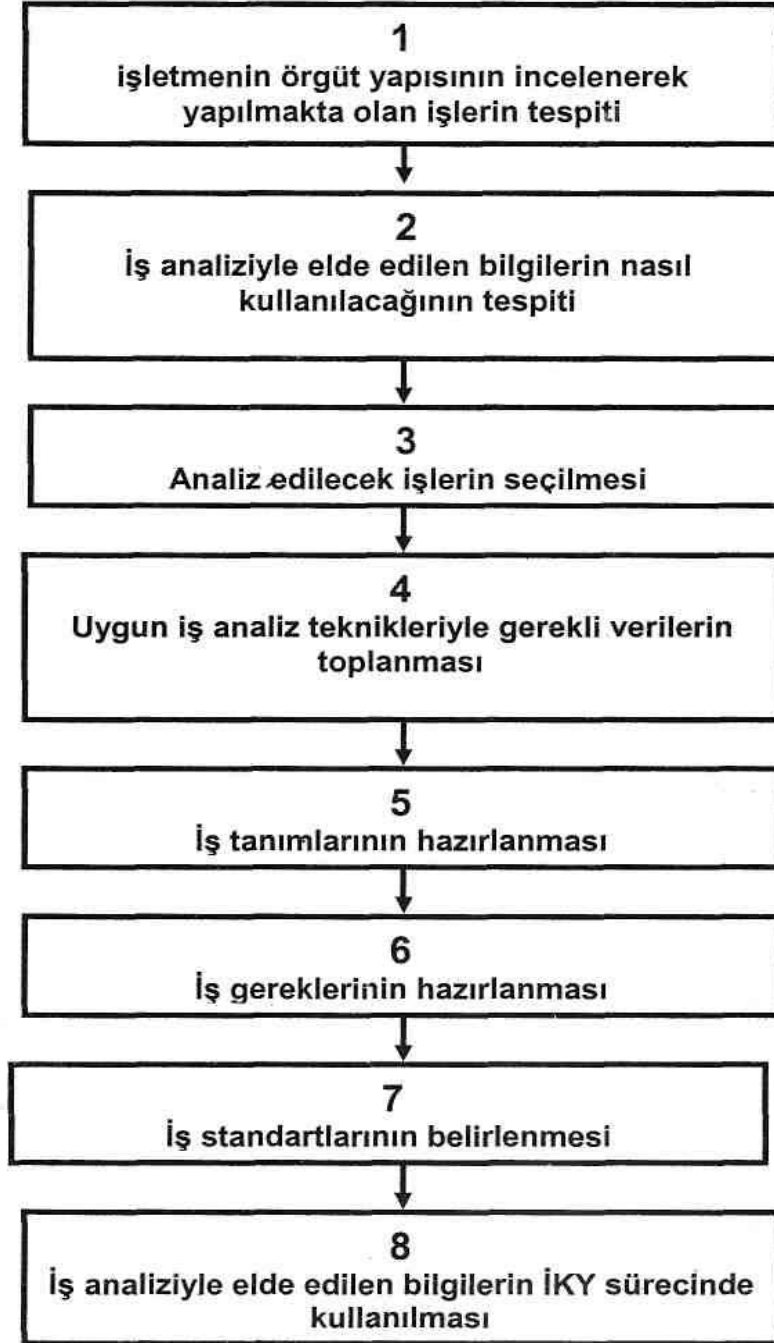
Yönetim biçimi, kurumun üyesi olan herkesin uymakla yükümlü olduğu kuralları somutlaştırarak, çalışanların davranışlarını kurumsal yapı ve amaçlarla uyumlu hale getirmek ister. Bu amaçla çalışanların davranışlarını yönlendirerek, gerçekleştirmesi gereken davranışlar ile neyi nasıl yapacağı ve hangi davranışları yapmayacağına ilişkin sınırları dolayısıyla yönetim sürecinin şekillenmesini ve yönetsel yapısının tanımlanmasını ortaya koyar. Geleneksel, kontrol odaklı yönetim yerine, gelişme odaklı yönetim, sürekli iyileştirme, esneklik, süreç odaklılık, insan öncelikli yaklaşım, takım çalışması, açık iletişim ortamı gibi özelliklerin ortaya çıkmasına ve kalitenin önem kazanmasına neden olmuştur. Kalitenin ön plana çıkması, kurumsal davranışlar üzerinde etkili olmuş, çalışanların karara katılımı, çalışan-yönetim arasındaki ilişki, sadece verilen işi yapan çalışan yerine, yaptığı işi analiz eden, nasıl geliştirilebileceğini düşünen çalışan ön plana çıkmıştır. Bu çerçevede eğitim ve geliştirme faaliyetleri önem kazanmıştır (Özdemir, 2007: 10).

B. İş Tanımı, İş Süreçleri ve Kurumun Yapısı: Kurumun veya çalışanın nasıl bir edim elde ettiğini yargılama süreci olarak çoğunlukla üst yönetimlerce yapılan edim değerlendirme, sağlıklı hazırlanmış görev tanımları ve iş analizleri ile başarılı bir şekilde uygulandığı görülmektedir (Başaran, 1985: 142).

İş analizi, yapılmakta olan işler hakkında gerekli bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi ve örgütlenmesidir (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005). İş analizleri, personel seçme, iş ile ilgili edim standartlarının belirlenmesi, edim değerlendirme, iş ile ilgili yetki ve sorumlulukların belirlenmesi, eğitim ve geliştirme, iş değerlendirme, kariyer planlama, terfi, iş dizaynı ve insan kaynakları planlamalarında kullanılmaktadır (Şimşek ve Öge, 2007: 86). İş analizi süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır.

Şekil 3

İş Analizi Süreci



Kaynak: Özgen, H. ve Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Nobel Kitapevi.

Buna göre iş analizi; kurumda yapılacak her bir işin niteliği, işin genel durumu, amacı, özellikleri, işin kapsadığı görev (bedensel ve zihinsel görevler) ve sorumluluklar, işin yapılacağı çevre, çalışma koşulları, olanakları, işin gerektirdiği

nitelikler (insani, teknik beceriler) hakkında bilimsel yöntemlerle bilgi toplanması, toplanan verilerin sistematik şekilde incelenmesi, değerlendirilmesi ve yazılı hale getirilmesi olarak tanımlanabilir. İş tanımları olmayan bir kurumda edim değerlendirmesi yapılamaz, belki işgörenlerin genel niteliği yoklanabilir (Başaran, 1985: 142). Palmer (1993)'a göre göre edim değerlendirmede çok önemli bir araç olan iş tanımları; iş sırasında yerine getirilebilecek görevleri, sorumlulukları, edim boyutlarını, iş yapacak olan elemanlarda bulunması gereken özellikleri, rapor alıp verilen birimleri, iş sırasında ortaya çıkabilecek olağanüstü koşulları, edimin iyi olması halinde ortaya çıkacak sonuçları, maliyet / fayda tablosunu kapsamaktadır (Akt. Aydın, 2005: 148):

C. Çalışma Koşulları: Çalışanın işiyle bütünleşmesi için çalışma koşullarının çalışanların ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Çalışma koşulları ile edim arasındaki ilişkiyi açıklamak pek de kolay değildir. İnsanlar sosyal yaşamdaki gibi çalışma yaşamında da, koşullardan ve olaylardan farklı biçimde etkilenir ve farklı tepkiler gösterirler (Akal, 2000: 36).

Hawthorne araştırmaları ile başlatılan Marlovv, McGregor, Mayo, Herzberg, Vroom, Katz ve Kohn ve diğer pek çok araştırmacı tarafından insan davranışları ve edim yönetimi ile ilgili yapılmış araştırma sonuçlarına göre; organizasyon, çalışanların beklentilerine, emellerine ve isteklerine ne kadar yüksek düzeyde yanıt verebilirse, çalışanların ve dolayısıyla kurumun ediminin de o düzeyde olumlu olarak etkilendiği ve arttığı ortaya çıkmaktadır (Bursahoğlu, 1997: 29). Edimin salt çalışma koşullarını ve yöntemlerini geliştirerek önemli düzeyde artırılabilirdiği görülse de günümüzde çalışma koşullarının sadece fiziksel boyutunda iyileştirmeler yapmak yeterli olmamaktadır. Çalışma yaşamının kalitesi kavramı ile ortaya çıkan çalışma sürelerinde yeni düzenlemeler; dinlenme araları, esnek çalışma saatleri ve iş doyumunu artırmaya yönelik iş genişletme, iş zenginleştirme, iş değiştirme ve grup çalışmalarına ağırlık veren yöntemler uygulamaya konmuştur (Başaran, 1998: 164-173). Çalışma yaşamının kalitesini etkileyen kurum içi davranışlar ve uygulamalar arasında; hakça ücret sistemleri, parasal ve parasal olmayan özendirici sistemler, iş güvencesi, uygun fiziki çalışma koşulları, mesleki eğitim, geliştirme eğitimi,

yükselme olanakları, katılımcı yönetim uygulamaları, amaçlara göre yönetim, grup çalışmaları, öneri sistemleri, kalite kontrol çemberleri, vb. ölçütler sıralanabilir (Akal, 2000:40):

D. İletişim: Kurumlarda birincil insan ilişkilerinin geliştirilmesi, arkadaşlık bağının oluşturulması, birlik ve 'biz' duygusunun geliştirilerek birlikte iş yapmadan kaynaklanan duygusal tatmin ve memnuniyet duygularının öne çıkarılması hem kurumun edimini hem de bireyin edimini artırmak için gereklidir.

Etkin bir çalışma ortamının yaratıldığı, açıklık, güven, dürüstlük ve işbirliğine önem veren, çalışanın her türlü kararlara katılmasını destekleyen kurumlarda çalışanın, kurum içinde üstlerle, astlarla ve çalışma arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerin niteliği, sosyo-psikolojik ortamın uyumu, onun edim düzeyini etkilemektedir (Özdemir, 2007: 21).

2.1.2.3. Çevresel Faktörler (Toplumsal – Ekonomik – Kültürel – Siyasi Etkenler): Kurumların tüm etkinliklerinde etkili olan çevresel faktörler, hükümet politikalarını ve kurumsal mekanizmaları; siyasi, ekonomik, sosyal koşulları; kültürel yapı ve iletişim olanaklarını kapsar. Bu faktörler bir kurumun yapı ve süreçleri üzerinde içsel unsurlar kadar etkili olmasına rağmen, kurum tarafından denetlenememektedir (Prokopenko, 1998: 18).

Çalışan davranışlarının önceden kestirilebilmesi, kişi ve toplumun kültürünün bilinmesiyle mümkün olmaktadır. Bu nedenle yöneticiler, çalışma şeklini toplumun kültürüne ayarlamak gereğini duymaktadırlar (Erdoğan,1997: 113). Edimi artırma planlamaları, hem bireyin kurum için önemine hem de kurumun bireylerin iş başarımı üzerindeki etkisine yer vermektedir. Eğitim kurumları içinde kullanılacak edim artırma planının kapsamı aşağıdaki gibi olabilir (Abramson & Halset, 1999):

1. Kuruluş amaçlarının saptanması ve edimin ölçümü; (a) işin ana amacı, kapsamı ve yönünü belirleme, (b) kurumun başlıca uzun süreli amaçlarını belirleme, (c) kurumun edim göstergelerini belirleme ve bunları önemlilik

derecesine göre bir sıraya koyma, (d) şimdiki edim düzeyini saptama, gelecekteki edim hedeflerini saptama ve edim açığını ölçmeyi kapsar.

2. Edim sorunlarını engelleyici ve teşvik edici etkenlerinin belirlenmesi ve incelenmesi; (a) kurumun karşılaştığı olduğu ana edim sorunlarını saptama, (b) sorunları tasnif etme, önemlilik ve çözüm açısından değerlendirme, (c) teşvik edici etkenleri belirleme, (d) engelleyici ve teşvik edici etkenlerin kuvvet derecesini belirleme ve edim analiz şeması çizme etkinliklerini içerir.

MEB, edim değerlendirme anlayışına uygun olarak hazırladığı Orta Öğretim Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları'nda (2005) edimi (iş başarımı) 'bir işi yapan bir bireyin, bir grubun ya da bir kurumun o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak neleri sağlayabildiğinin nicel ve nitel olarak ifadesi' şeklinde tanımlanmaktadır.

2.1.3. Edim Değerlendirmenin Tanımı

Edim değerlendirme, işi değil iş yapan personeli belirli zaman dilimleri içinde sistematik ve ayrıntılı şekilde izleyen, firmanın başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araçtır (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005).

Bazı kaynaklara göre edim değerlendirmesi, 'işgören değerlemesi', 'işgören boylandırma', 'başarı değerlemesi', 'verimliliğin değerlendirilmesi', 'çalışanların değerlendirilmesi', 'yetkinliğin değerlendirilmesi' ya da kamu kurum ve kuruluşlarında 'tezkiye', 'sicil' gibi kavramlarla anlatılmaktadır. Bireyin işteki başarısını, bireyin yeteneklerinin işin nitelik ve gereklerine ne ölçüde uyduğunu araştıran bir yaklaşım olarak edim değerlendirme tarafsız/nesnel (objektif) araştırmalar ve analizler yapmalıdır. Değişik biçimlerde kullanılmakla birlikte edim değerlendirmesi genel bir tanı içinde, bireyin görevindeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlak durumu gibi bireysel özelliklerini ayrıntılayan ve bütünleyen, bireyin örgütün başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araçtır (Sabuncuoğlu, 2008: 185). Başarımı ölçmek amacıyla geliştirilen ve bir yönetim aracı olan edim değerlendirme, bir örgütte işgörenlerin belirli bir dönem içinde çalışmalarını veya yeteneklerini önceden belirlenmiş ölçütlere göre birçok yönden

sistemli olarak ölçülmesini ve onların gelecekteki gizil güçlerinin (gelişme potansiyellerinin) ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Bingöl, 1990: 171).

Bir insana veya kuruma yönelik değerlendirme yapmanın zorluğu, başarıya veya edim ölçütlerinin öznel olması bu işi zorlaştırmakla birlikte, kurumsal ve bireysel etkinlikler üzerinde yapılacak iş analizleri, görev tanımları çalışmalarının ne düzeyde gerçekleştirildiğini göstermek bakımından yararlı olacaktır (Fındıkçı, 2003: 297). Bununla birlikte olanaksız olmayan bu değerlendirme çalışmalarının, hemen her işletmenin en alt basamaktan en üst basamaktaki yöneticilere kadar yapılması katkı getirecektir (Sabuncuoğlu, 2008: 185).

İyi bir edim değerlendirme sistemi kurmanın özü doğru soruları sormaktan geçmektedir (Wells, 1999: 42). İyi planlanmış, etkili bir edim değerlendirme programının aşağıdaki temel unsurları taşıması ve belirtilen sorulara doyurucu cevaplar bulması önerilmektedir (Aydın, 2005: 159):

1. Değerlendiren ve değerlendirilenin değerlendirme sürecinin izlenmesine katılımın sağlanması,
2. Basitlik, adalet, nesnellik, açıklık ve yararlılık ilkelerinin değerlendirmede esas alınması,
3. Edimin bütün boyutlarını içerecek davranışları değerlendirme kapsamına alınması,
4. Değerlendirme sisteminin aşağıdaki soruları açıklayabilmesinin sağlanması,
 - a. Neden Edim Değerlendirme? (Amaç)
 - b. Kim değerlendirecek? Ne değerlendirilecek? Neden? Ne zaman değerlendirilecek? Nasıl değerlendirilecek?
 - c. Değerlendiricinin edim değerlendirme konusundaki tutumu nasıldır?
 - d. Uygun edim ölçütleri nelerdir?
 - e. Değerlendirme sonuçları nasıl kullanılacak?
 - f. Hangi değerlendirme formatı kullanılacak?
 - g. Ne tür edim kayıtları tutulacak?

Sergiovanni' ye (2003) göre eğitimde değerlendirme dar anlamda önceden tespit edilmiş ölçütlere göre okulun veya öğretmenlerin ölçülmesidir. Geniş anlamda ele alındığında ise okulda neler olduğunu, gerçekte ulaşılan öğrenme ürünlerinin keşfedilmesini sağlayarak daha az ölçme daha çok betimleme ve eğitim öğretim olaylarının aydınlatılması kadar bu olaylara dahil farklı kişiler için bu anlamların ne ifade ettiğinin tanımlanması sürecidir. Bu nedenle öğretim ve öğrenme durumlarının daha iyi yönetilmesinde temel bir etkinlik olarak kabul edilen edim değerlendirmenin asıl amacı okulun ve öğretmenlerin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi olarak görülmüştür (Akt. Aydın, 2005: 117-162).

Eğitimde edim değerlendirmenin kullanılmasının temel amacı, durumun doğru saptanması, geliştirilmesi, okulun ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde çoklu kaynakları kullanarak değerlendirme etkinliklerinin, çembersel bir yaklaşımla sürekli kılınmasını amaçlamaktadır. Çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme yöntemi, iş edimi üstünde çok yönlü, sürekli bir anlayışla sorgulama ve geri bildirim toplama işidir. Farklı kaynaklardan ve farklı açılardan gelen değerlendirmeler birleştirilerek kurumsal ve bireysel gelişim amaçlı kararlar verilir. Eğitim sisteminde çoklu kaynaklarla değerlendirmedeki temel düşünce, öğretimin çok karmaşık bir süreç olması nedeniyle farklı biçimlerde dokümanlaştırılmış ve farklı kaynaklarca üzerinde görüş bildirilmiş olmasının gerekli olduğudur (Aydın, 2005: 175-176).

VIII. ve IX. Kalkınma Planları'nda eğitimde edime dayalı değerlendirme modeline geçilmesi gerektiğinden söz edilmektedir. 2005 ve 2007'de pilot uygulamaların yapıldığı bu modelde, asıl vurgulanmak istenen edimi önceden tespit edilmiş ölçütlere göre değerlendirmedir. Bu amaçla Ortaöğretimin Denetimi ve Performans Değerlemesi Esasları (2005) kılavuzunda edim değerlendirme; kurumun ve kurumda çalışanların, önceden belirlenen standart ölçütlere göre iş başarım düzeyinin ölçülerek analiz edildiği ve geliştirmeye yönelik geribildirimlerin sunulduğu süreç olarak açıklamaktadır. "Edim Değerlendirme Modelinin" gereği olarak, okul müdürü, müdür yardımcıları, psikolojik danışman, öğretmen ve diğer personelin yanı sıra öğrenci ve velilerin bilgisine başvurulacağı belirtilmiştir. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, şu an yürürlükte olan ve edim değerlendirme anlayışına

geçmek için bir köprü görevi gören Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi'ni 2007'de yayınlamıştır. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmeye doğru atılan adımlar 2003-2005-2007 denetim rehberlerinde kendini göstermektedir. Aşağıda bu yönetmeliklerin karşılaştırıldığı bir tablo bulunmaktadır.

Şekil 4
MEB'in 2003'ten Bu Yana Denetim Rehberlerinin Karşılaştırması

	2003 OKUL-KURUM- DERSHANELER DENETİM REHBERİ	2005 ORTAÖĞRETİM DENETİM VE PERFORMANS DEĞERLENDİRME ESASLARI	2007 LİSE VE DENGİ OKULLAR DENETİM REHBERİ
Denetimin Tanımı	Genel Denetim: Okul ve kurumlardaki, eğitim-öğretim ve yönetim çalışmaları ile okulun/kurumun eğitim ortamlarını incelemek ve değerlendirmektir.	Genel Denetim: Ortaöğretim kurumundaki eğitim-öğretim ve yönetim çalışmaları ile kurum ve kurum çalışanlarının edimlerinin değerlendirmesidir.	Genel Denetim: Okulların eğitim-öğretim etkinlikleri ile yönetim çalışmalarının yürürlükteki mevzuat hükümlerine göre uygunluk-verimlilik yönlerinden durumunun belirlenmesi-görevlilerin iş başında yetiştirilmesi ve göreve yatkınlıklarının artırılmasıdır.
Denetimin Amacı	Denetleme; plânlama ve uygulamaların hedefe ulaşip, ulaşmadığının belirlenmesi, varsa eksik ve sapmaların düzeltilmesi amacıyla yapılır.	Denetleme; plânlama ve uygulamaların hedefe ulaşip, ulaşmadığının belirlenmesi, varsa eksik ve sapmaların düzeltilmesi amacıyla yapılır, kurumun ve çalışanların sürekli gelişimini sağlamaya yönelik stratejilerin belirlenmesini de hedefler.	Denetleme; plânlama ve uygulamaların hedefe ulaşip, ulaşmadığının belirlenmesi, varsa eksik ve sapmaların düzeltilmesi amacıyla yapılır.
Denetim Süreçleri	Tanımlama Değerlendirme Geliştirme	Edim standartlarını saptama Değerlendirme zamanlarını planlama Değerleyicileri saptama Yönetici ve öğretmenlere bilgi verme - Geri bildirim görüşmesi	Tanımlama Değerlendirme Geliştirme
Denetçinin Görevleri	Rehberlik Mevzuata uygunluğu kontrol etme Soruşturma İnceleme	Rehberlik- Kurum ve birey edimini değerlendirmeye yönelik ana kriterleri inceleme, araştırma, gözlem ve görüşme yolu ile değerlendirme Soruşturma - İnceleme	Rehberlik Mevzuata uygunluğu kontrol etme Soruşturma İnceleme
Değerlendirme yetkisi	Denetmenin değerlendirme yetkisi	Denetmenin değerlendirme yetkisi %50 Diğer değerlendiriciler%50(Üst yönetici, kendisi, çalışma arkadaşları, veli, öğrenci)	Denetmenin değerlendirme yetkisi
Değerlendirme Yöntemi	Mülakat Belge inceleme-Toplama Gözlem	Çoklu veri kaynaklarına dayalı denetim(360 Tekniği)/Önceden belirlenmiş edim standartlarını likert tipi ölçekle değerlendirme Mülakat - Anket - Belge inceleme- Toplama - Gözlem	Önceden belirlenmiş edim standartlarını likert tipi ölçekle değerlendirme(20 madde) Mülakat Belge inceleme - Gözlem

Kaynak: Okul-Kurum-Dershaneler Denetim Rehberi(2003)
Ortaöğretim Denetimi ve performans Değerlendirme Esasları (2005)
Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi(2007)
23461 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, (1998)

MEB'in ortaöğretimin denetimi ile ilgili çıkardığı bu yönetmeliklerden özellikle 2005 yılına ait olan Denetim Rehberi'nin edim değerlendirmeye geçiş

niteliği taşıdığı görülmektedir. Ancak daha sonra bu uygulamadan vazgeçilmiş gibi görünse de 2007 yılında yeniden yayımlanan Denetim Rehberi'nin de değerlendirmeler için önceden saptanmış edim ölçütlerini içerdiği görülmektedir. Burada '2003 Denetim Rehberi'nden ayrı olarak hem 2005 hem de 2007'de karşılaştığımız asıl farklılık ise öğretmenler için edim ölçütlerinin yanı sıra edim göstergelerinin de belirlenmiş olmasıdır. MEB Orta Öğretim Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları'nda (2005), dikkati çeken önemli noktalardan biri de, kurumun ve çalışanların sürekli gelişimini sağlamaya yönelik stratejilerin belirlenmesidir. Bu hedefle yönetimi geliştirme çalışmalarına da önem verildiği görülmektedir.

2.1.4. Edim Değerlendirmenin Gelişimi

Edim değerlendirme, 1800'lü yılların sonuna doğru, bireylerin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin, kişiliklerinin, davranışlarının ve yeteneklerinin ölçülmesini kapsamaktaydı. Yüz yıl sonra edim değerlendirme ölçütleri değişikliğe uğradı. Çalışanların edimlerini sistematik ve formal olarak değerlendirilmesinin ilk örnekleri 1900'lü yılların başlarında ABD'de kamu hizmeti veren kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Daha sonra F. W. Taylor' un iş ölçümü uygulamaları yolu ile çalışanların verimliliklerini ölçümlemesi sonucunda edim değerlendirme kavramı iş örgütlerinde bilimsel olarak kullanılmaya başlamıştır (Uyarlıgil, 2000: 206).

Taylor (1856-1915), meslek hayatı boyunca çalışmalardan yüksek verim alabilme üzerinde durmuş, 'Bilimsel İşletme' kuramı ile örgütün yapısından çok yapılan işlerin incelenmesini konu almıştır. Her ne kadar bilimsel işletmecilik ilkeleri, döner sermaye ile çalışan teknik öğretim kurumlarının amaçlarına bir dereceye kadar uygunsuz da, eğitim örgütlerinde örgüt yapısından çok örgüt havası (sosyal ve psikolojik koşulları) önemlidir. Eğitim örgütlerinde iş analizi ve görev tanımlaması, sanayi kurumlarında olduğu gibi net olarak yapılamaz. Eğitimde iş uzmanlaşmasının sanayideki gibi ileri olması da doğru kabul edilmemektedir. 1940'lardan sonra bu akıma ilgi azalmış olsa da tutumlu davranmak isteyen okul yöneticileri için bilimsel işletme ilkeleri hala geçerlidir (Bursalıoğlu, 1997: 17-19).

İnsan İlişkileri Kuramı (Elton Mayo)'nın 'Hawthorne' çalışmaları işçilere karşı gösterilen tutum ve davranışın, verim ve üretim bakımından, dinlenme, ışık ve hatta ücretten daha önemli olduğunu ortaya koymuştur. İş yönetiminde egemen olan örgüt veriminin ancak formal yapı ve kanallar yoluyla yapılan etkileşim sonucunda gerçekleşeceği inancı, Mayo ve arkadaşlarının çalışmalarıyla informal grup yapıları ve kanallarının, yönetimin amaçlarını gerçekleştirmede daha önemli olduğu sonucu ile yer değiştirdi. İnsan İlişkileri Kuramı'nın, en az Bilimsel İşletme Kuramı kadar eğitim yönetiminde etkili olduğu bilinmektedir. Eğitim yönetiminde insan ilişkilerinin rolü ve önemi, bu akımdan önce de savunulmuş, ancak bilimsel araştırmalar yapılmamıştı. İnsan ilişkileri kuramı eğitimde, öğrencinin merkeze alınmasının altını çizen çağın eğitim anlayışına uygun düşmekteydi. Bu kuram, okul yönetimini demokratlaştırma, eğitimin sosyal görevinin tanımlanması, demokratik liderliğin geliştirilmesi, herkesin yönetime katılması, denetimin teknik ve sosyal yanının dengelenmesi gibi değişimlere neden olmuştur. C. Barnard'ın 'İşbirliği Kuramı' örgütte en önemli öğeleri, ortak amaç-hizmet isteği ve iletişim olarak belirlemektedir. Ona göre bir örgütün varlığı, üyenin örgüte katkısı ile örgütün üye ihtiyaçlarını karşılaması arasındaki dengeye bağlıdır. Bu kuram, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının, işbirliğinin ön planda tutulmasını sağlamıştır (Bursalıoğlu, 1997: 29-34).

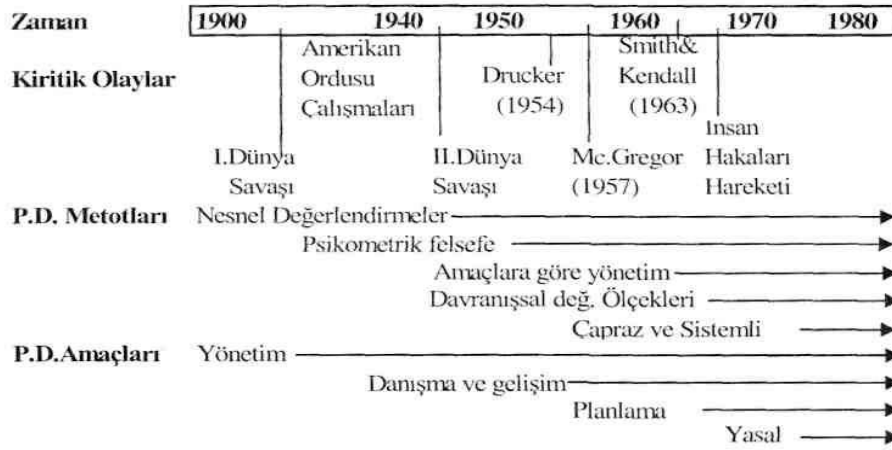
I. Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda kişilik özelliklerini ölçüt olarak alan çeşitli edim değerlendirme teknikleri geliştirilmiştir (Argon ve Eren, 2004: 224). 1950'lerin sonuna doğru edim ve meslek amaçları arasında bir ilişki kurulmuş olup 1960'larda davranışa bağlı ölçüt ölçeklerinde daha başarılı olunmuş ve 1970'lerden günümüze değin uzmanlarca üstlerin kontrolündeki değerlendirmeler için çok yönlü ölçütlerden oluşan değerlendirme yöntemleri oluşturulmuştur. Yukarıda sözü edilen İnsan İlişkileri ve İşbirliği Kuramları, Bilimsel İşletme Kuramı'nın, işgörene yaklaşım ve değerlendirmedeki sertliğini yumuşatmış, işgörenin makine değil her şeyden önce insan olduğunun unutulmaması gerektiğinin altını çizmiştir. Ancak Murphy'ye (1988) göre ilk edim değerlendirme uygulamalarının, öznel bir temele ve bilimsel olmayan değerlendirmelere dayanması, değerlemeyi yapanın gelişigüzel önyargılarından kurtulamaması, gerçek amaç olan çalışanı geliştirmeden uzaklaşmalara neden olmuştur. Bu dönemde yapılan edim değerlemesi; ücret

belirleme, terfi ya da yükseltme ve işten çıkarma gibi idari kararlarının alınmasında önemli girdiler oluşturmuştur. Bu yönü ile kullanılan edim değerlendirme, bir geliştirme aracı olmak yerine, çalışan üzerinde baskı aracı olmaktan kurtulamamıştır.

Edim değerlendirme konusunda yurt dışındaki araştırmalar, endüstriyel ve askeri alandaki olay ve gelişmelerle paraleldir. Aşağıda bu gelişmeleri anlatan bir şekil verilmektedir (Örücü ve Köseoğlu, 2003: 21).

Şekil 5

Edim Değerlendirmenin Gelişimi



Kaynak: Örücü, E. ve Köseoğlu, M. A. (2003). İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme. Ankara: Kalkan Matbaacılık.

Buna göre endüstriyel gelişmelerin savaşları desteklediği bir ortamda yapılan edim değerlendirme uygulamaları öznel ve yönetime ücret ve işten çıkarmalarda bilgi verici niteliktedir. İnsan hakları hareketinden sonra ise daha çok yasallaştığı ve gelişimin planlanması amacına hizmet ettiği görülmektedir.

Değerlendirme birbirini tamamlayıcı iki işleve hizmet etmektedir. Birincisi hedefi beklenen davranışlardır ve iyileştirme odaklı, güçlü noktaların tanımlanıp bunların daha da kuvvetlendirilmesini, zayıflıkların iyileştirilmesini amaçlayan formatif (biçimlendirici) süreç değerlendirmedir. İkincisi ise geçmişe dönük somut başarıyı değerlendiren, bir sürecin sonucunu bildiren summatif (kanıtlayıcı-sonuca

dönük) değerlendirmedir. Bu iki değerlendirme yaklaşımı arasındaki ayrıntıları aşağıdaki tablo ile karşılaştırabiliriz (Aydın, 2005: 119):

Şekil 6

Süreç ve Sonuç Değerlendirmesi

Süreç Değerlendirme	Sonuç Değerlendirme
1. Öncelikle beklenen davranışlar	1. Öncelikle geçmiş davranışlar
2. Geliştirilmek için güçlü ve zayıf yönlerin analiz edilmesi	2. Başarının belgelenmesi
3. Geliştirme tutkunu	3. Belge tutkunu
4. Mesleki gelişimin yönünün biçimlendirilmesi	4. Bu tür eğilimlerin sonuçlarının gösterilmesi
5. Geçmiş başarıların anlamı üstünde düşünme fırsatı	5. Düzenli formatif değerlendirmenin kanıtı
6. Geri bildirim	6. Kanıt
7. Sürecin değerlendirilmesi	7. Sonucun değerlendirilmesi
8. Ürünün üretilmesini iyileştirme	8. Ürünün yararı ya da etkisini ortaya koyma
9. Niceliksel özelliklerden çok niteliksel özelliklerin ortaya konması, ancak niceliksel verilerde kullanılabilir.	9. Başarıyı değerlendirmede genellikle niceliksel değerler kullanma
10. Araştırma odaklı	10. Eylem odaklı
11. Program ya da projenin başında ve ortasında yapılır.	11. Program ve projenin sonunda yapılması

Kaynak: Aydın, İ. (2005). Öğretimde Denetim. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Görüldüğü gibi süreç değerlendirme, istenen davranışların ortaya çıkmasını sağlamayı, sonuç değerlendirme ise ortaya çıkan davranışın ne düzeyde istenen davranış olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde edim değerlendirmede süreç yaklaşımının benimsendiği, geçtiğimiz 10-15 yıllık döneme bakıldığında ise, yeni yaklaşımların, edim değerlendirme ölçütlerinin (edim boyutları ve göstergeleri), değerlendirme boyutlarının (görev edimi-kurumsal edim), değerlendirme kaynaklarının (360 derece değerlendirme ve geribildirim) ve değerlendirilen birimlerin (kurumsal/bireysel edim-takım edimi) geliştirilip denendiği görülmektedir. Tüm bunlar, alan yazında gelişmelere yol açmasına karşın, kurumsal yapıya uygun bir

değerlendirme yönteminin oluşturulmasında, daha çok değişkenin dikkate alınmasını zorunlu kılmıştır (Özdemir, 2007: 27).

Türkiye’de edim değerlendirme ilk kez kamu kesiminde kullanılmaya başlanmış, özel sektörün konuya ilgi göstermesiyle özellikle son on yıllık dönemde oldukça gelişme göstermiştir (Şimşek ve Öge, 2007: 283) İlk olarak, 1948 yılında Karabük Demir Çelik Fabrikaları’nda ve daha sonra Sümerbank, Makine ve Kimya Endüstrisi ile Devlet Demir Yolları vb. kamu kuruluşlarında 1960 yılından itibaren de bazı özel sektör kuruluşlarında uygulama alanı bulmuştur (Sümer, 2000).

2.1.5. İnsan Kaynakları Yönetiminde Edim Değerlendirme

Endüstrileşme ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlar, işletmelerin yapılarındaki değişiklikler ve işgörenlerin bireysel özelliklerinin değişmesi, yeni çalışma ve üretim tekniklerinin kabul edilmesi, ‘çağdaş yönetici’, ‘çağdaş yönetim’, ‘çağdaş işletme - personel ilkeleri’ vb. kavramları gündeme getirmiştir. Endüstriyel Psikoloji’ de ulaşılan yeni sonuçları ve Örgüt Psikolojisi’ nin personel yönetimi ile yönetimde insan ilişkilerini birleştirmesi, ‘örgüt’ kavramından ‘işletme yönetimi’ kavramına, mekanik ve rutin yönleriyle ‘personel yönetimi’ kavramından, insanın dinamik-sosyal-yaratıcı yönlerine ağırlık veren ‘insan kaynakları yönetimi’ kavramına doğru bir geçişi gündeme getirmiştir. İşletmeler insan kaynağının verimini arttırmak istiyorlarsa insan kaynağının yeteneklerini tanımak ve geliştirmek zorunda olduklarının farkına varmışlardır. Artık İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY), işletmeyle çalışanlar arasındaki ilişkileri etkileyen tüm personel ile ilgili kararları ve eylemleri içine alacak şekilde genişlemiş bir birim olarak yerini almıştır (Keser, 2003: 13). Genel anlamda İKY, kurum kültürüne uygun çalışan politikalarını geliştiren ve bu yönüyle kurum yönetiminde kilit işlev gören bir işleve sahiptir (Fındıkçı, 2003: 297).

Edim değerlendirme İKY’ nin bir işlevi olarak karşımıza çıkmaktadır. İKY, örgütün insan kaynakları ihtiyacının değerlendirilerek belirlendiği, bu ihtiyacın karşılandığı ve kendisinden en iyi yönde verimin alınacağı bir çalışma ortamının sağlandığı süreç olup, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunan bir

işletme fonksiyonudur (Şimşek ve Öge, 2007). İKY, çalışanların edimlerini değerlendirerek kariyer planlamalarını yapmak, işlerini zenginleştirmek, daraltmak, değiştirmek gibi düzenlemeleri yaparak örgütün amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olmak, geleceğin yöneticilerini yetiştirmek - geliştirmek görevlerini de üstlenmiştir (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2001).

Acar'a (1999) göre beyaz yakalı işgücünün verimliliğinin hem ölçülmesi hem de artırılması için daha gelişmiş 'insan kaynakları' uygulamalarına tatmin ve başarı düzeyi yüksek işgörene, verimsizlik-yabancılaşma-tatminsizlik-isteksizlik gibi sorunlara çözüm yollarının geliştirilmesine, insana ilişkin olgu ve olaylara belirli bir bütünlük içinde bakılmasına ihtiyaç vardır (Akt. Fındıkçı, 2003: 298). Nitelikli ve eğitilmiş işgücünün yönetilmesi için yeni bakış ve yönetim tarzlarının gündeme gelmesi (Barutçugil, 2004: 134), İKY anlayışının içinde edim değerlendirmenin geliştirilmesine neden olmuştur.

Çalışanları, takımları ve kurumları değerlendirmede gelecekteki yönelimlere bakıldığında, iş pozisyonlarının, işe dönük analizlerin değişim göstereceği, başarılı edim göstergelerinin buna bağlı olarak değişeceği için, insan kaynakları planlamacılarının gelecekteki bu değişimlere ait bilgileri en iyi öngörülerle tahmin edip, ayak uyduracak sistemleri geliştirmeleri beklenmektedir (Rothwell & Kazanas, 2003)

2.1.6. Toplam Kalite Yönetiminde Edim Değerlendirme

Kalitenin çeşitli boyutları olan; edim, uygunluk, dayanıklılık, güvenilirlik gibi kavramların sürekli gelişiminden yola çıkan TKY, genel bir yönetim felsefesi olup, mümkün olan en düşük maliyetle müşteri tatminini maksimize etmektir. Toplam kalite denildiğinde, bir örgütte yapılan bütün işlerde, müşteri isteklerini karşılayabilmek için şart olan yönetim, insan, yapılan iş ürün ve hizmet kalitelerinin bir sistem yaklaşımı içinde, tüm çalışanların katılımı, hedef ve fikir birlikteliği sağlanarak ele alınması ve geliştirilmesi anlaşılmaktadır. TKY, üst yönetimin liderliği ve sorumluluğu, tüm çalışanların katılımı, kalite çemberleri (kalite geliştirme

ekipleri), kalite grupları, beyin fırtınası, sürekli gelişme (kaizen), sıfır hata, müşteri odaklı olma ilkelerine dayanmaktadır (Şimşek ve Nursoy, 2002:18-25).

Edim değerlendirme TKY' nin ayrılmaz bir parçasıdır. TKY' de edim değerlendirmeye geçişte, işgörene yapılan yatırımın gelecekte işyerine sağladığı yararın keşfedilmesi (Anderson, 1917: 12), işgörenin iş doyumunu ve edimi arasındaki ilişkinin fark edilmesi (Baysal, 1992: 5), başarı için açık iletişim, güven, çalışma istikrarına bağlı oluşan kurum kültürünün etkisinin anlaşılması (Ören, 2002: 65) önemli olmuştur. TKY edim değerlendirme sisteminin ilkeleri aşağıdaki gibidir (Şimşek, 2004: 292-297):

1. TKY edim değerlendirme sistemi, işletmenin kalite stratejilerine ve amaçlarına önemli yer vermelidir.
2. Edim değerlendirme sonuçları işgörenin yetkilendirilmesini güçlendirmek için örgütün her seviyesinde serbestçe elde edilebilmelidir. Çalışanların işlerini yapabilmeleri için gerekli olan her türlü bilgiye kolayca ulaşmalarına izin verilmelidir.
3. Edim bilgileri, ilgili, kullanımı kolay, güvenilir ve gerekli sıklıkta olmalıdır.
4. Edim değerlendirme sistemi, müşteri memnuniyetini doğrudan ölçen bilgiler üzerinde de odaklanmalıdır.
5. Edim değerlendirme, çalışanları sürekli kontrol etmeye ve iyileştirmeye teşvik etmelidir.
6. Edim bilgilerinin elde edilmesinden sorumlu bölümler ve işlevler tam bir sorumluluk bilinci içinde olmalıdır.
7. Edim değerlendirme sonuçları kızmak ve cezalandırmak için kullanılmamalıdır.
8. İç standartların uygunluğunu sağlamak ve sürekli gelişme sürecini canlı tutmak için kıyaslama(benchmarking) işlemi ısrarla kullanılmalıdır.

Sinclair ve Zairi'ye (2001) göre uygun tasarlanmış edim değerlendirme, kalite ve üretkenliğin gelişmesine katkıda bulunmak için; müşteri ihtiyaçlarının

karşılanmasını aynı zamanda karşılaştırmaların yapılabilmesi için standartların belirlenmesini sağlamalıdır. Şeffaflığı sağlayarak, kendi edimlerini gözlemlemek isteyen kurumlar/kişiler için bir ölçüt oluşturmalı, kalite ile ilgili sorunları ortaya çıkararak öncelikli konuları belirlenmeli, düşük kalitenin maliyetlerini saptayarak üretim sistemini yönlendirmeli, kaynakların kullanımını dengelemeli, geri beslemeyle gelişme çabalarını sürdürmelidir (Akt; Şimşek ve Nursoy, 2002):

TKY uygulayan işletmelerde edim değerlendirme, stratejik planlamanın yapılması ve işgörenlere duyurulması, ücret adaletinin sağlanması, kurumların işgörenler açısından kariyer yönetimi planlarının yapılması, işgörenin gereksinim duyduğu eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, iş genişletme ve zenginleştirme uygulamalarının yapılması, işten çıkarma kararlarının sağlıklı verilebilmesi için kullanılmaktadır (Tansel, 2007: 78-86).

Hizmet sektöründe TKY uygulamaları başta kamu kurumları olmak üzere eğitim ve sağlık örgütlerinde, yerel yönetimlerde başlamıştır. Ancak TKY felsefesinin tam anlaşılabilmesi, kurumların yapısal alt yapısının TKY ilkelerine uygun hale getirilememesi, sürekli gelişme anlayışına karşı olumsuz tutum, kısa vadede büyük gelişmelerin beklenmesi gibi nedenlerle TKY' nin eğitim örgütleri olmak üzere hizmet üreten örgütler için uygun olmadığı eleştirileri gündeme getirmektedir (Şişman ve Turan, 2001).

Eğitimde toplam kalite, diğer sistemlerde olduğundan daha da fazla, insan kaynağına bağlıdır. Bu kaynağın etkin yönetimi toplam kalite için vazgeçilmezdir. Edim kişileri yargılamak veya onlara prim vermek için değil, sistemi iyileştirmek için ölçülür. Bir hata yapılmışsa hatalı değil, hata tartışılır ve benzer sorunların olmaması için sistem düzeltilir. Bir eğitim kurumuna TKY ilke ve tekniklerini uygulayabilmek ve eğitimde kaliteyi sağlayabilmek için, seçilecek örgütün öncelikle; (1) Fiziksel yapı (binalar, iç düzen, dekorasyon, vb.), (2) Kültürel yapı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı), (3) Sosyal yapı (mevcutların kültürü), (4) Eğitim programları (içerik, yararlılık, uygulanabilirlik derecesi ve değerlendirme), (5) Teknik yapı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı), (6) İç ve dış müşterilerinin temel özellikleri

(eğitimciler, öğrenciler, aileler, işverenler) gibi nitelikleri irdelenmelidir (Kahraman, 2007: 20):

Eğitimde kalite yönetiminin amacı, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde sürekliliğin sağlanmasına yardımcı olmak, eğitimde esnekliği hedefleyerek, israfı önlemek, kaliteyi artırmaktır. Eğitimin yeterli ve uygun sürelerde en düşük maliyetle yapılmasını, moral ve verimliliği artırmayı, özetle sürekli iyileştirme ve gelişmeyi sağlamaktır. Eğitim ve öğretimde kalite; öğrencinin şimdi ve gelecekte okula ve topluma bağlılığını artıracak sosyal, psikolojik ve bilimsel değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesidir. Kalite eğitimi, çalışanın rolünün gerektirdiği bir dizi gerekliliği etkin bir biçimde yerine getirebilmesine uygun işlemsel, kavramsal, uygulama becerileri edinmesini amaçlar (Taşkın, 1993: 33).

TKY' nin gelişmesinde önemli katkıları olan Deming' in (1990) kalite ilkeleri eğitim sisteminde aşağıdaki gibi ele alınmaktadır (Akt. Davutoğlu, 1993: 72): 1. Ürün ve hizmetin iyileştirilmesi için amaçlarda süreklilik yaratmak: Okul, öğrencilerin potansiyellerini öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmalarının iyileştirilmesi yoluyla artırmalarına destek olmaya odaklanmalıdır. 2. Yeni felsefeyi benimsemek: Okul liderleri, öğretmen-öğrenci takımlarının daha çok yetkilendirilmesi kanalıyla yeni, sürekli iyileştirme felsefesini benimsemeli ve desteklemelidirler. 3. Kitlesel denetime bağlı kalmaya son vermek: Kaliteli çalışmayı ortaya çıkaran öğrenme deneyimleri sağlayarak, toptan bir denetim ihtiyacının ortadan kaldırılması gerekmektedir. 4. Liderliği kurumsallaştırmak: Okulun yöneticileri; vizyon, misyon, değerleri ve hedefleri benimseyen, bunların gerçekleştirilmesi için okulla ilgili her bireye performanslarını en üst düzeyde ortaya koyabilmeleri için yardımcı olan ve onları cesaretlendiren kişiler olmalıdır. 5. Etkin ve güçlü bir eğitim-öğretim programı oluşturmak: Okulda kaliteli eğitim-öğretim sürecini yapılandırmak için yönetici, öğretmen ve öğrencilerin gereksinim ve hedeflere uygun eğitim programları oluşturulmalıdır. 6. Sürekli olarak ve sonsuza kadar iyileştirmek: Öğrencilerin bireysel amaçlarına ulaştırılmasının ve okulda amaçları gerçekleştirmesinin en önemli yolu, sürekli iyileştirmedir (Kaizen). Okul idarecileri ve öğretmenler, eğitim yöntemlerini ve sistemlerini sürekli olarak ve sonsuza kadar iyileştirme anlayışını

uygulamalı ve okuldaki herkese bu konuda örnek olmalıdır. 7. Korkuyu uzaklaştırmak: Korku; işyerinde olduğu gibi okulda da üretkenliğin karşıtıdır. Korku; okul kültürü ve onun içermesi gereken her güzelliği yıpratır. Kurumsal değişimler güç paylaşımı, sorumluluk paylaşımı ve mükâfat paylaşımını yansıtmalıdır. 8. Bölümler ve öğretmenler arasındaki engelleri yıkmak: Bir okul liderinin işinin hiçbir parçası, herhalde bölümler arasındaki engelleri yıkmak kadar önemli ya da güç değildir. Okul lideri, okul toplumuna kurumu bir sistem olarak değerlendirmeyi öğretmelidir. Dersler, öğretmenler ve diğer çalışanların birbiri arasında fark olmadığını, birinin diğerinden üstün olmadığını, bir fabrikanın çarkları gibi her birinin kendi içerisinde önemli olduğunu ve başarının da ancak çalışanların bütünlük içerisinde çalışmalarıyla sağlanabileceğini vurgulamalıdır. 9. Sayısal kotalardan vazgeçmek: Bireylerin başarıları aldıkları notlarla değil, öğrenme sürecinde gösterdikleri edimle değerlendirilmelidir. 10. Çalışmanın mutluluk ve gururunu önleyecek olan engelleri ortadan kaldırmak: Öğretmen ve öğrenciler başarılı olmak ve bununla gurur duymak ister. Okullar ortak çalışmalarla öğretmen ve öğrenci hatalarının sistemden kaynaklanan nedenlerini ortadan kaldırmaya uğraşmalıdırlar. 11. Çalışma standartlarını ve hedeflerle yönetimi ortadan kaldırmak: Eğitim kurumunda başarıya ne zaman ulaşılacağı, işlerin ne zaman ve nasıl biteceği sıklıkla sorulur. Bu tarz yaklaşım “Hedeflerle Yönetim” in egemen olduğu geleneksel yönetim kültürünün bir ürünüdür. Bir eğitim faaliyetinin ne zaman biteceğini söyleyen biri, takımın yalnızca aksayan bir süreci eski haline getirdiğine inanıyor ve sürekli iyileştirmeyi düşünmüyor demektir. Oysa daha önce dediğimiz gibi hiçbir zaman mükemmellik yoktur. Her zaman mükemmeli yakalama arayışı vardır. 12. Sadece fiyat etiketi üzerinden iş görme uygulamasına son vermek: Okul içinde ve okul ile toplum arasında güven ve katılıma dayalı ilişkiler oluşturun. Herkesin hem tedarikçi hem de müşteri olarak rolü kabul ve saygınlık görmelidir. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve toplum potansiyelini arttırmak için mümkün olan her durumda birlikte ortaklaşa çalışmalıdır. 13. Dönüşümü gerçekleştirmek için harekete geçmek: Öğrenciler dahil olmak üzere her düzeydeki eğitim paydaşı, bu yeni felsefeyi öylesine iyi bir şekilde uygulamaya sokmalıdır ki, bu felsefe okul kültürü ve okul yapısının derinliklerine nüfuz edebilsin. Sadece öğretmen ve öğrenciler tek başlarına planı uygulamak yerine okul sistemine uygulanabilmesi için, okulun tüm paydaşlarının

katkısı ve sürekli üst düzey bir adanmışlık, planın iyi işlenmesi ve uzun süreli olması için şarttır.

TKY uygulayan eğitim örgütlerinin edimlerinin değerlendirilmesinde genellikle; liderlik (vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik vb.), örgütsel ve bireysel öğrenme, öğrenme merkezli eğitim, öğretim kadrosu ve diğer paydaşlar, örgütsel dinamizm, gelecek üzerinde yoğunlaşma, yenilik için yönetim, olgulara dayalı yönetim, kamusal sorumluluk ve vatandaşlık, sonuçlar üzerinde yoğunlaşma ve değer oluşturma, sistemci bir bakış açısı gibi ölçütler kullanılmaktadır (Şişman ve Turan, 2001). Uluslararası verilerden Balridge Kalite Ödülü eğitim örgütlerinin edimlerini geliştirme amacını taşımaktadır.

2.1.7. Kurum Edimi Kavramı ve Kurumsal Edimin Değerlendirilmesi

Kurum (işyeri-işletme-organizasyon-örgüt-okul) edimi, çalışanların edimlerinin toplamı (Başaran, 2000: 22, Kenger, 2001: 38) ve amaçların gerçekleştirilmesi için gösterilen çabaların değerlendirilmesidir (Akal, 1992: 2). Her çalışan kurumun belirli bir etkinliğini yerine getirmek için yer aldığı noktada bedensel ve zihinsel yeterliliklerini (yetkinliklerini) kullanarak bir edim ortaya koyar. Bu edim gerek kurumun amaçlarına ve yararına gerekse çalışanın kişisel amaçlarına ve yararına sosyal ve ekonomik sonuçlar çıkarır (Kenger, 2001: 39). Eğer görevleri yapan işgörenler tek tek görev hedeflerine ulaşarak planlanan edimi elde etmişlerse kurumun planlanan amaçları da gerçekleştirilmiş olacaktır. Bu durumda kurumsal edim kurumsal etkililiğe dönüşmüş demektir. Ancak kurumsal hedeflerin tümünün birey temeline indirilmesi de mümkün değildir. Kurumda daha çok takım çalışmasını gerektiren işler de mevcuttur. Kurum ediminin belirlenmesinde takım çalışmasını gerektiren alanlarda sadece bireysel edim değerlendirme sonuçlarını göz önüne almak yanlış bir uygulamaya yol açarak sonuçların güvenilirliğini etkileyecektir (Özdemir, 2007: 53). Çünkü kurumun edimi, takım çalışmasında yer alan bireyler arasındaki ilişkilerin ve etkileşimin bir sonucu olarak da ortaya çıkmaktadır (Barutçugil, 2002: 162).

Planlı düzeyde gerçekleştirilen örgüt edimine örgütsel etkililik de denir. Davis'e (1997) göre örgütsel edim şu şekilde denkleştirilebilir (Akt. Başaran, 2000: 22):

Bilgi*Beceri= Yeterlik

Tutum*Görev= Güdülenme

Yeterlik* Güdülenme= Davranış

Davranış*Örgütsel Ortam= Örgütsel Davranış

Örgütsel Davranış* Örgütsel Amaçlar= Örgütsel Edim

Örgütsel edimi etkileyen en önemli kavramlardan biri örgütsel ortamdır. Örgütün her türlü kaynak, araç, gereç ve benzerlerini içine alan; işgöreni örgütsel edime götüren tüm etkenleri kapsayan bir kavramdır. Bu nedenle kurum ediminin ortaya çıkarılmasında örgütsel ortam kurum ediminin bir boyutu olarak ele alınmalıdır. Örgütsel ortamın değerlendirilmesi ile işgörenin başarımındaki olumlu ve olumsuz etkenler de belirlenmiş olacaktır (Başaran, 2000: 22).

Örgütsel edimin bir başka boyutu da örgütsel davranış değerleridir (Başaran, 2000: 23). Eğitim kurumlarının edimlerinin belirlenmesinde örgütsel davranış değerleri, verimlilik etkililik ve kalite boyutlarında değerlendirilebilmektedir. Verimlilik (productivity), 18.yy'ın sonlarından itibaren önce mühendisler sonra iktisatçılar tarafından kullanılan bir kavramdır. En az girdi (finansal, beşerî, fizikî ve bilgiye dayalı kaynaklar) ile en çok çıktıya (belirli bir sayıda ve kalitede mal veya hizmete) ulaşılması anlamına gelmektedir. Drucker'a (2000:105) göre verimlilik; kalite ve zaman kazanımı veya en kısa zamanda en yüksek kalitede işler yapmaktır. Verimlilik, örgütsel edimin daha çok fiziksel bir değerlendirmesi ve temel edim boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir (Kenger, 2006: 42).

Verimlilik, örgüte ve eyleme ilişkin öğelerin birleşmesidir. Örgüte ilişkin öğe, iç çalışma yöntemlerinde mevcut olup, kurumun örgüt yapısını ve tüm ilişkilerini kapsar. Eyleme ilişkin öğe ise, eylemin yapılışına, eylemi yapan kişiye bağlıdır. Bir

yönetim en uygun kaynak kullanımını sağladığı ölçüde verimlidir. Eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde okulun verimliliği, okulu yönetenlerin ve öğretmenlerin çalışma yöntemlerine, okulun yapısına, okuldaki ilişkilerin niteliğine, öğretmen ve yöneticilerin eylemlerindeki başarısına bağlıdır (Büyükkılıç, 2004: 34):

Bireysel anlamda yöneticiler, verimliliği artırmak için işgörenlerin içten güdülenmesine ortam hazırlamalı ve dışsal güdülenme yöntemlerinden işgörenlerin kişilik özelliklerine uygun olanı kullanmalıdır. Olumsuzluk kuramına göre verimliliği artıracak yol örgütün ortamına uygun olmalıdır. Bir örgütte verimliliği artıran bir yöntem, başka bir örgütte başarılı olmayabilir. Genel olarak bir kurumda verimliliği artıran yöntemler:(1) *Hedef gösterme*; iş görenlere gerçekleştirecekleri hedefleri gösterme edimin niceliğini ve niteliğini geliştirmektedir (Scott,1987). (2) *Görevi yeniden düzenleme*; görevi İşgörene çekici kılmak, güdülenmesini sağlamak (Organ, Hamner, 1982), işgörene özgürlük ve yetki veren, esnek, hoşgörülü görev tanımları yapmak (House, 1969) onları olumlu yönde etkileyecektir. (3) *İş zenginleştirme*; işgörenin tekdüze iş yapmasından doğan rahatsızlık giderilir. (4) *İş genişletme*; işin bütünlüğünü değil çeşitliliğinin sağlanması işten doyumunu artıracaktır (French ve Bell, 1978). (5) *İş İncelemesi*; İş görenin çalışma yöntemini inceleyerek ve edimi ölçme yollarını araştırarak edimi düşüren etkenleri ortaya çıkarmaktır (Cole, 1988). (6) *Sorun Yansıtma*; uzmanlarca hazırlanacak yansıtma araçları ile yönetim sorunlarının üçüncü bir kişinin ağzından inceleme. (7) *Edim görüşmesi*; işgörenin yetişmesi, işin daha iyi yapılması için yapılan görüşmedir. (8) *Yeterlilik eğitimi*; edimi yükseltmek için bilgi, beceri aktarımı ve tutum değişikliğinin yapılmasıdır (Akt. Başaran, 1998: 167-174). İş görenin ediminin yükselmesi işgörenin içsel güdülenmesine bağlıdır. Dışsal güdülenmelerin edimi artırdığı söylene de süreklilik göstermez. İçsel güdülenme çalışmaya güdülenmeyi de beraberinde getirir. Örgütsel amaçlara kendiliğinden güdülenen işgören, amaçlara ulaşmak için çaba göstermektedir. Görevin değerleri ile işgörenin değerleri özdeş olması, görevin iş görenin yeterlilikleri ile örtüşmesi, görevin işgörence anlamı, görevin iş görene sağladığı özgürlük, yetiştirme ve yükselme olanakları içsel güdülenmeyi artırmaktadır. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde işgörenin örgütle özdeşleşmesi de önemlidir. Örgütle

özdeşleşmek örgütün işgörenin gereksinimlerini, işgörenin de örgütün kendisinden beklentilerini karşılmasına bağlıdır (Başaran, 2000: 74-75).

Hizmet örgütlerinde, verimlilik ile etkinliklerin, doğru zamanda, doğru hizmetin (gereksinim duyulan), doğru miktarda, en az maliyetle, müşteri beklentilerine (eğitimde Bakanlık, toplum, veli, öğrenci beklentileri) ve ilkelere uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılmaktadır (Prokopenko, 2003: 31).

Şekil 7

Verimlilik Ölçüleri

Adı	Türü	Örnek
Etkililik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kısa-erimli sonuçlar ▪ Orta-erimli sonuçlar ▪ Uzun-erimli sonuçlar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eğitim ile artan becerileri ▪ Öğrenci test puanları ▪ Okul imajı
Etkenlik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Girdi Kullanımı 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bir işin standarda göre yapılma süresi / Bu işin gerçekleşme süresi
Verimlilik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toplam Verimlilik ▪ Kısmi Verimlilik ▪ İşgücü Verimliliği ▪ Marjinal Verimlilik 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tüm iyileştirmeler (Sonuçlar ya da çıktılar) / Toplam program maliyeti ▪ Konuya özgü iyileştirmeler / Bu iyileştirmeye ait maliyet ▪ İyileştirmeler / Öğretmen ▪ İyileşme Değişimi / Maliyet Değişimi
Eşitlik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Irk eşitliği ▪ Bölgesel eşitlik ▪ Cinsiyet eşitliği ▪ Gelir eşitliği 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Irklara göre öğrenci performansı ▪ Bölgelere göre öğrenci performansı ▪ Cinsiyete göre öğrenci Performansı ▪ Ailelerin gelirine göre öğrenci performansı
İş Yü- kü	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faaliyetler ▪ Faaliyetler/Girdi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eğitim alan öğrenci sayısı ▪ Öğretmen başına öğrenci sayısı
Maliyet - Fayda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yararlar/maliyetler 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğrenci başarımları / Bir öğretmenin toplam maliyeti
Kıyaslama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ İş yükü standartları ▪ Etkililik standartları 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Örneğin bir öğretmen başına öğrenci sayısınının 30 olması ▪ Örneğin mezuniyet oranınının %96 olması

Kaynak: Prokopenko, J. (2003). Verimlilik Yönetimi. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları. No: 476. (5. Baskı).

Buna göre hizmet örgütlerde, verimliliğin değerlendirilmesinde ‘sosyal maliyet- sosyal fayda’ kavramı da kullanılmaktadır. Örneğin eğitim kurumlarında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bir verimlilik göstergesi olabilir (Kubalı, 1998: 35). Eğitim sisteminde verimliliğin yanında farklı ölçütlerden söz eden yazarlar da vardır. Büyükkılıç’a (2004: 46) göre verimliliğin ayrılmaz bileşenleri aşağıdaki gibi ele alınabilir:

Örgütsel verimliliği artırmak için her ülke verimlilik merkezleri oluşturmaktadır. Ülkemizde bu görev Milli Prodüktivite Merkezi’ne verilmiştir. Bugün doğrudan veya dolaylı olarak verimlilik konusu ile ilgilenen 30’dan fazla uluslararası örgüt (ILO, UNESCO vb.), yaklaşık 20 uluslararası kamu örgütü ve 40’tan fazla bölgesel örgüt (Asya Verimlilik Örgütü/APO, Avrupa Uluslararası Verimlilik Merkezleri Birliği/EANPC vb.) bulunmaktadır (Prokopenko, 2003: 301).

Eğitim kurumlarının örgütsel davranış değerlerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer edim boyutu etkililiktir. Etkililik, bir programın amaçlarına ulaşmada gelişme olduğu durumda gerçekleşmekte ve kısa vadeli olmaktan çok uzun vadeli değerlendirmeyi gerektirmektedir. Edim geliştirme sürecinde “şimdi neredeyiz?” ve “daha nasıl iyi olabiliriz?” sorularına yanıt verme işlevi üstlenmektedir. Berman’ a (1995) göre, örneğin çocukların matematik ve okuma konularında sağladıkları beceri artışı, okulun etkililiğinin ölçülmesinde anlamlı bir ölçü olabilir (Kubalı, 1998; 38).

Eğitimde etkililik denildiğinde; eldeki eğitim kaynaklarının, kişilerin - toplumun eğitsel amaçlarına ulaşmada ve düzeyini yükseltmede en iyi biçimde kullanılması anlaşılmaktadır. VI. Dünya Verimlilik Kongresinde (1988), eğitimde etkililik kavramı içsel etkililik (maliyet – etkililik, okul etkileri) ve dışsal etkililik (kaynakların toplum amaçlarına yönelik dağılımının maliyet-fayda çözümlemesi) olarak ikiye ayrılmıştır.

Teddlie ve diğerkleri (1998), bir okulun etkililiğini (verim ve girdilerden yararlanma düzeyini) etkileyen değişkenleri; (1) Öğrencilerin sosyo - ekonomik düzeyleri, (2) okulun içinde bulunduğu sosyal çevre, (3) okulun büyüklüğü ve öğrenci sayısı, (4) okulun şehir merkezinde ya da kırsal alanda olması, (5) okulun yönetim yapısı, (6) okulun içinde yer aldığı sosyo-politik durum, (7) okulun statüsü ve düzeyi, (8) okul yönetici ve öğretmenlerinin deneyimi, (9) okulun finansal girdileri, programlar arasındaki farklılıklar, (10) öğrenci beklentilerindeki farklılıklar, (11) liderlik stillerindeki farklılıklar ve (12) aile katılımındaki farklılıklar olarak belirlemişlerdir (Akt. Balcı, 2001: 136-155).

Bir örgütsel davranışın, bir eğitim programın veya projenin etkililiğini değerlendirecek uygun bir edim değerlendirmesi saptamak oldukça güçtür. Bu alanda üç sorun vardır (Özer, 1997: 94):

**Çatışma Sorunu:* Bazen çok sayıda değişik politikalar, karşılanmamış ihtiyaçların tatmini için birleştirilebilir. Örneğin; eğitim standartları, sınıfın büyüklüğünden, öğretmenlerin kalitesinden, eğitim öğretim araçlarından ve yöntemlerinden etkilenebilir. Kişisel faaliyetlerin etkisini analiz etmek pratikte çok güç olabilir.

**Dışsal Etmenler:* İdarenin kontrolü dışındaki etmenler bazen bir program veya projenin sonucunu etkilemektedir. Örneğin, okulun yakıtının ve bütçesinin tükenmesi, havalandırma sisteminin olmayışı, aşırı gürültülü olan bir çevrede yer alması, öğrenme ortamını olumsuz etkileyecektir.

**Maliyet:* Bazen programlar pahalı olan maliyetler nedeniyle en etkili tarzda gerçekleştirilemez. Örneğin, daha çok öğretmene sahip olmak daha çok kitap sağlamaktan daha etken ama daha pahalı olabilir. Düşük maliyetli öğretmenler kullanmak (gönüllü öğretmenler, sözleşmeli ve vekil öğretmenler vb.) daha az maliyetli ama eğitim çıktısının niteliğini daha çok düşürücü olabilir.

Örgütsel davranışların değerlendirilmesinde kullanılan bir başka edim boyutu kalitedir. Kalite; kaynakların verimli kullanımını sağlayan, müşteri ihtiyaçlarına uygun üretim ve hizmet anlayışını egemen kılan ve böylece işletmelerin kamusal

sorumluluklarını da olumlu olarak gerçekleştirmelerine olanak hazırlayan bir edim boyutudur (Kenger, 2006: 43). Hizmet üreten örgütlerde hizmetin getirdiği yararların, hizmeti kullananlar açısından değerlendirilmesi (örneğin okullarda veli ve öğrenci) ile kalitenin boyutu ortaya çıkarılmaktadır (Prokopenko, 2003: 209).

Eğitim örgütlerinde kalite, kaynakların verimli kullanımını, hizmetlerin amaca uygunluğu sağlayan, müşteri (eğitim paydaşları; toplum, veli, işveren gibi) ihtiyaçlarına uygun hizmet anlayışını egemen kılan ve böylece işletmelerin kamusal sorumluluklarını da olumlu olarak gerçekleştirmelerine olanak hazırlayan bir edim boyutudur (Şimşek ve Nursoy, 2002). Eğitimde toplam kalite denildiğinde ise, diğer sistemlerde olduğundan daha da fazla, insan kaynağına bağlı bir kavramdan söz edildiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Kubalı, 1998).

Eğitim alanında da kullanılan Avrupa Kalite Değerlendirme Modeli (EFQM) örgüt kalitesini, örgütün ne yaptığını ele alan öncül boyutlar ve örgütün tüm alanlardaki edimini ele alan sonuçlar olmak üzere dokuz boyutla (müşteri üzerinde yoğunlaşma, liderlik, amaç açıklığı, süreçler, sürekli öğrenme, yenileşme, insan kaynağını geliştirme gibi) ölçmektedir. Eğitim kurumlarının edimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Balridge Kalite Ödülü ise aşağıdaki değerlendirme boyutlarını içermektedir (Şişman ve Turan, 2001):

Şekil 8

Balridge Kalite Ödülü İçin Eğitim Örgütlerinin Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Kriterler Listesi

Kriterler ve Alt Kriterler	Puan Değeri
1. Liderlik	120
1.1. Örgütsel Liderlik	80
1.2. Kamusal Sorumluluk ve Vatandaşlık	40
2. Stratejik Planlama	85
2.1. Strateji Geliştirme	40
2.2. Strateji Açıklaması	45
3. Öğrenci, Paydaşlar ve Pazar Üzerinde Yoğunlaşma	85
3.1. Öğrenci, Paydaşlar ve Pazar Bilgisi, İhtiyaçları ve Beklentileri	40
3.2. Öğrenci ve Paydaş İlişkileri ve Doyumu	45
4. Bilgi ve Analiz	90
4.1. Örgütsel Performansın Ölçülmesi ve Analizi	50
4.2. Bilgi Yönetimi	40
5. Öğretim Kadrosu ve Çalışanlar Üzerinde Yoğunlaşma	85
5.1. Çalışma Sistemleri	35
5.2. Öğretim Kadrosu ve Çalışanların Eğitimi ve Geliştirilmesi	25
5.3. Öğretim Kadrosu ve Çalışanların Mutluluk ve Doyumu	25
6. Süreç Yönetimi	85
6.1. Eğitimin Dizaynı ve Hizmet Süreçleri	50
6.2. Öğrenci Hizmetleri	20
6.3. Destek Süreçleri	15
7. Örgütsel Performans Sonuçları	450
7.1. Öğrenci Öğrenmelerine İlişkin Sonuçlar	200
7.2. Öğrenci ve Paydaşlar Üzerinde Yoğunlaşmaya İlişkin Sonuçlar	70
7.3. Bütçe, Finansman ve Pazara İlişkin Sonuçlar	40
7.4. Öğretim Kadrosu ve Çalışanlara İlişkin Sonuçlar	70
7.5. Örgütsel Etkililiğe İlişkin Sonuçlar	70
TOPLAM PUAN	1000

Kaynak: Şişman, M. ve Turan, S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Balridge National Quality Program. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Buna göre eğitim örgütlerinde kalite, liderlik, stratejik planlama, öğrenci, paydaşlar, bilgi ve analiz, öğretim kadrosu, süreç yönetimi ve örgütsel edim sonuçları dikkate alınarak değerlendirilebilir.

Kurumun edim düzeyini gösteren birbiriyle bağlantılı kavramlardan söz edilebilir. İlk olarak yönetim uygulamaları başka bir deyişle, yöneticinin kontrol alanı içinde yer alan ve onun bilgi, beceri ve tutumları ile belirlenen yönetim süreçleri kurumsal edimin en önemli değişkenlerinden biridir. İkinci olarak iş ortamı yani yöneticinin etkileme alanı içinde yer alan, çalışanların birlikte yaşadıkları ilişkilerin, deneyimlerin çalışma koşullarının, olanakların ve hizmeti alanlarla kurulan iletişim kurumsal edimin bir diğer boyutudur. Son olarak dış çevre koşulları diyebileceğimiz yöneticinin kontrol edemediği ve etkileyemediği tüm değişkenler; ekonomik, sosyal, yasal, doğal çevre etkenleri kurumsal edimi etkilemektedir (Barutçugil, 2002: 12).

Kurumsal edimin değerlendirilmesi kolay bir uygulama değildir. Kurumlar ve çalışanlar durağan bir yapıya sahip değildir. Bu nedenle kurumsal edim değerlendirme uygulamalarının da zaman içinde değişim ve gelişim gösterdiğini söylemek mümkündür. Kurumsal edim değerlendirme yönteminin tarihsel gelişimi aşağıdaki gibi ele alınabilir (Akşit, 2008: 5-7):

1. **Birinci Evre (1850-1925):** Maliyet ve yönetim muhasebesi alanındaki gelişmeler, işletmelerin başarısını ölçmek ve fırsat ekonomilerinden yararlanma oranlarına ve teknolojiyi standart ürünleri etkin bir yöntemle, büyük miktarlarda üretilmesini sağlayacak şekilde kullanmalarına dayalı ölçümleri ortaya çıkarmıştır.
2. **İkinci Evre (1974-1992):** Çok boyutlu edim değerlendirme yöntemlerindeki gelişmeler, 1920'li yılların iş dünyasının durağan yapısının 1980'lere kadarki yıllarda gücün üreticiden tüketiciye geçtiğini, sanayide ise 'etkin üretim süreci' nden, 'müşteri tatmini odaklı üretim süreci' ne kaymasını gündeme taşımıştır. Küresel rekabet ve ticarete sınırların kalkması, işletmelere yeni fırsatlar ve sorunlar getirmiştir. Bu durum finansal olmayan kurum edim

değerlendirme ölçütlerinin de (müşteri memnuniyeti, çalışan memnuniyeti, kalite, pazar payı, marka değeri vb.) kullanılmasını gündeme getirmiştir.

3. **Üçüncü Evre (1992-2000):** 1980'li yılların başından itibaren, yönetim muhasebesi araştırmacıları, geleneksel kontrol ve edim değerlendirme yöntemlerinin yetersizliğini ifade etmeye başlamışlardır. Birçok işletme, finansal ölçütler yanında finansal olmayan kalite, pazar payı ve diğer ölçütleri de izlemekteydiler. Bütün edim ölçütleri birbirini etkilediğinden, kurumsal edimi değerlendirmede bütünleşik yöntemlere ihtiyaç duyulduğu dile getirilmekteydi. Bu arayışların sonucunda strateji haritaları, iş modelleri ve sebep sonuç diyagramlarındaki gelişmeler ortaya çıkmıştır.

Eğitim sistemlerinde eğitim kurumlarının edimlerini değerlendirmek oldukça zordur. Çünkü eğitim sistemi karmaşık bir yapıdadır. Campbell' e (1995) göre bu karmaşıklık eğitimin kendine özgü özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Tüm eğitim örgütlerinin eğitim sistemi içinde birbirleriyle bağlantılı olarak çalışması, eğitim örgütlerinin başarılarını yeterli olarak değerlendirmeyi engelleyen eğitim politikaları, değişken başarı ölçütleri, eğitimden beklentiler gibi etkenlerin var olması sayılabilir (Akt. Kaya, 1999: 45). Weicks'e (1978) göre eğitim örgütleri emir ve kurullarla sıkı bir şekilde kontrol edilmekten çok esnek bir şekilde bağlantılıdır. Okulların kendine özgü yönlerini dikkate alan değerlendirme ölçütlerine ihtiyaç vardır (Balridge, 1971). Bu değerlendirme ölçütleri tespit edilirken okulların işlevleri dikkate alınmalıdır. Geleneksel yaklaşımlar okulun işlevlerini teknik ve sosyal olarak ele almakta, kısa dönemli düşünmekte, okul türleri ve düzeyleri arasında pozitif ilişkiler olduğunu kabul etmekte ve tek düzeyde farklı türdeki etkililiği en üst düzeye çıkarmayı hedef almaktadır. Yeni yaklaşımlar ise okulun işlevlerini teknik-sosyal-politik-kültürel-eğitsel olarak ele almakta, okul türleri ve düzeyleri arasında karmaşık ilişkilerin olduğunu kabul etmekte, çok yönlü ve çok düzeyli etkililiği en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır (Şişman,2002: 94-100).

Portekiz'de okul bilgi sisteminin örgütlenmesi ve geliştirilmesi amacıyla edim göstergeleri araştırması yapılmıştır. Bu amaçla ilişki ve yararlılık ölçütlerine göre

okulların edimini gösteren 50 edim göstergesi saptanmıştır. Scheerens, bu göstergeleri aşağıdaki boyutlarla gruplandırmıştır (Akt. Balcı, 2001: 96):

1. **Öğrenci özgeçmişleri ve okulun örgütsel boyutları:** Okulun girilebilirliği, ebeveyn eğitim düzeyi, öğrenci yetişkin oranı, öğretmen öğrenci oranı, program dışı etkinlikler,
2. **Okula ayrılan kaynaklar:** Fiziksel, insani, teknolojik ve finansal kaynaklar, okul mekânlarının kullanım oranları, okul imkânlarının kalitesi, öğretmenlerin öğretme nitelikleri,
3. **Başlangıç koşullarında başarıya ulaşma-bağlam ve koşulları:** Okul yaşamına katılma, göreve ayrılan zaman, devamsızlık, güven atmosferi, öğrenci beklentileri, liderlik stili,
4. **Başarı ve doyumla ilgili göstergelerle kavranmış eğitimsel sonuçlar:** Başarı kalitesi, ortalama, öğrenci ayrılma oranı, vb.

ABD Sydney Teknoloji Üniversitesi kurumsal değerlendirmelerde 360 derece edim değerlendirme yönteminin önemini vurgulayan bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada çoklu değerlendirmelerin özellikle kurumsal edimin amaçlarına ne düzeyde ulaşılabildiğini daha net ortaya koyduğu belirtilmektedir. Buna göre çoklu veri kaynakları ile yapılan kurum değerlendirmelerde ele alınması gereken temel edim boyutları, planlanan amaçlar, görev tanımları, liderlik tutumları, planlama ve karar verme süreçleri, kaynakların yönetimi, edimin yönetimi ve geliştirilmesi, iletişim ve değişim yönetimidir (UTS Human Resources Unit, 1998).

MEB, Ortaöğretimin Denetimi ve Performans Değerlendirme Esasları'nda (2005) bir kurum olarak okul ediminin değerlendirilmesinde: (1) Eğitim Ortamları, (2) Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları, (3) Öğretim Etkinlikleri, (4) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri, (5) Sosyal Etkinlikler, (6) İletişim Koordinasyon, (7) Karar Verme - Sorun Çözme, (8) Yöneticilerin Edim Ortalaması, (9) Öğretmenlerin Edim Ortalaması, (10) Pansiyon Hizmetleri, (11) Mali Kaynaklar gibi edim boyutlarını kullanmaktadır.

2.1.8. Birey Edimi Kavramı ve Bireysel Edimin Değerlendirilmesi

İnsan kaynağının geliştirilmesinin başlangıç noktası insanı tanımaktır. Yönetici, çalışanını tüm yönleriyle ele almak ve gerçek edimini ortaya çıkarmak istiyorsa, onun farklı yönlerini bilmek ve anlamak zorundadır. Bireylerin alt yapısının üç ayağı vardır (Açıkalın, 2002: 78): (1) Biyolojik (Bedensel) Boyutu: Çalışanın bedeniyle ilgili özgeçmişi, rahatsızlıkları vb. (2) Psikolojik (Ruhsal ve Tinsel) Boyutu: Çalışanın güçlü ve zayıf yönleri vb.(3) Toplumsal (Sosyal ve Çevresel) Boyutu: Çalışanın sosyal ilişkileri, sosyal uyumu vb.'dir.

Çeşitli yazarlar her alanda ve her düzeydeki yöneticilerin bir insan kaynakları yöneticisi gibi hareket etmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Açıkalın, 2002: 22). Bunun nedeni teknoloji ne kadar ilerlese de ürün ve hizmet üretiminin asıl ögesinin 'insan' olmasıdır. Çalışanların mutlu olmadığı, güdülenmediği, çalışmalarının izlenmediği, iyi edim gösterenlerin ayrılmadığı, ödüllendirilmediği veya yükseltilmediği, çalışma ortam ve koşullarının iyileştirilmediği örgütlerde, 'kar' elde edilmesi, amaçlara ulaşılması, vizyonun gerçekleştirilmesi beklenemez. Edim değerlendirmede amaç kişiyi bir bütün olarak tüm yönleri ile ele almak ve başarılarını ödüllendirmek, eksikliklerin giderilmesine olanak hazırlamaktadır (Fındıkçı, 2003: 297). Bu nedenle, başarılı bir bireysel değerlendirmeye temel olan ölçütler; (1) Çalışmanın temel nitelik ve niceliği, (2) Çalışanın iş bilgisi ve yeteneği, (3) Bireysel özellikler, (4) Bireyin ilişki ve davranışları olarak dört grupta toplanabilir (Sabuncuoğlu, 2008: 187):

Örgütlerde işgörenlerin genel olarak üç yönden değerleri bulunmaya çalışılmaktadır; (1) işgörenin kişilik özellikleri, (2) işgörenin yeterliği, (3) işgörenin edimi. Kişilik bir insanın doğuştan kalıtımsal olarak getirdiği özellikleri(mizaç-huy) ile sonradan eğitim ile kazandığı karakter özelliklerinin bütünüdür. Değerlendirmede işgörenin (a) kişiliği değerlendirirken; bireysel farklılıklarını değerlendiren genel ve özel yetenek testleri, genel zekâ testleri, özdeğerlendirme testleri, ilgi ve zorunlu seçim testleri, yansıtma ve tutum testleri, (b) yeterliği değerlendirilirken; kısa yanıtli, çok sorulu, nesnel değerlendirme araçları, (c) edimi (iş başında yapılan davranışlar) değerlendirilirken; edim değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılabilir (Başaran, 1985: 136). Bireyi değerlendirmenin amacı, aşağıdaki davranışları işgörenin ne düzeyde gerçekleştirdiğini istenilen ile karşılaştırmaktır (Başaran, 1985: 132):

1. **Üretim Davranışı:** İşgörenin kendisine verilen görevi en üst düzeyde yaparak örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmasıdır. Üretim davranışını istenilen düzeyde yapabilmesi işgörenin bu davranışı yapabilecek yeterlikte olmasına bağlıdır. Bu nedenle işe başlamadan önce yeterliliği değerlendirilmeli daha sonra edimine bakılmalıdır.
2. **Doyum Davranışı:** İşgörenin yaptığı işi ve örgütteki iş yaşamını değerlendirmesi sonucu ulaştığı haz duygusudur. Örgütün birinci amacı üretmek diğeri ise işgörenlerin haz doyumlarını sağlamaktır. İşgörenin edimini işten aldığı doyum ile orantılıdır.
3. **Yürütme Davranışı:** İşgörenin bir yandan kendisinden beklenen üretim davranışını gerçekleştirirken diğeri yandan yönetimin kendisinden isteği eşgüdümlü çalışmayı, emirlere uymayı ve gerektiğinde yönetim işlerine katılmayı kapsamaktadır. İşgöreni değerlendirirken diğeri işgörenlerle ve birimlerle nasıl bir işbirliği yaptığına da bakılmalıdır.
4. **Uyum Davranışı:** İşgörenin çevresi ile etkileşimindeki dengeli davranışlar sergilemesidir. İşgörenin uyum davranışına ilişkin durumlarda değerlendirme kapsamına girmelidir.
5. **Yaşatma Davranışı:** Örgütün can ve mal varlığının korunması, yaşaması için İşgörenin kendisine düşen görevleri yerine getirmesi de değerlendirme kapsamında olmalıdır.

Hiçbir örgüt işgörenlerin örgütsel amaçları engelleyecek davranışlar yapmasına izin vermez. Örgüt yukarıdaki davranışların dışında kalan ama örgütsel amaçları engellemeyen davranışlara da boş zaman dolduracak kadar izin verebilmektedir. Kimi kez örgütsel davranışların beklendiğinden fazla yapılması bile istenmeyebilir. İşgörenlerin örgütsel davranışı örgüt için bu denli önemli olunca bu davranışların yönetimce sürekli izlenmesi ve değerlendirilmesi de o denli gerekli olmaktadır (Başaran, 1985: 133). Bireylerin edimlerinden söz edildiğinde, örgütün vizyon ve stratejilerini anlamak ve kendi vizyonu ile anlamlı bir paralellik kurarak görevi doğrultusunda kendisinden beklenenin ve elinden gelenin en iyisini yapmak

anlaşılabilir. Yöneticiler ve çalışanlar için bireysel edimi oluşturan belirleyiciler aşağıdaki gibidir (Barutçugil, 2002: 48-49):

Şekil 9

Bireysel Edimi Oluşturan Belirleyiciler

Çalışanlar	Yöneticiler	Sonuç
Ne yapacağını bilmelidir	Talimatlar vermeli Beklentileri belirlemeli (Performansı Planlama)	Odaklanma
Onu yapabilmelidir	Kaynak ve destek sağlamalıdır (Performansı Yönetme)	Yetkinlik
Onu istemelidir	Takdir etmeli ve geliştirmelidir (Performansı Değerlendirme)	Adanma

Kaynak: Barutçugil, İ. (2002). Performans Yönetimi. İstanbul: Kariyer Developer. (2. Baskı).

1. Odaklanma: İşle ilgili ne yapılacağını bilme
2. Yetkinlik: İş yapabilecek yeterlik olmalı
3. Adanma: İş yapmak için istek

Eğitim çalışanları ilk olarak bilimsel yönetim ilkeleri ile değerlendirilmiştir. Ancak daha sonra dönüşüm liderliği ön plana çıkmış ve farklı sorumlulukların gerektirdiği rollerin ve değerlerin ortaya çıkmasıyla değerlendirme ölçütleri de değişmiştir. Günümüzde okul yöneticileri okulun yapısal değerlerini sürdürebilme, dışarıdan gelen istekleri anlama ve okula uygulayabilme, öğrenme ve öğretme süreçlerinin gelişimi için örgütsel ve eşgüdümsel okul görevlerini yerine getirme, temel amaçları gerçekleştirme gibi edim göstergeleri ile değerlendirilmektedirler. Öğretmenler ise öğrenci tanıma, sınıf yönetimi ve çağdaş öğrenme tekniklerini

kullanma, öğrencilerin gelişimlerini takip etme, bilimsel ve teknolojik ilerlemeye ayak uydurma, iletişim becerilerine sahip olma gibi edim göstergeleri ile değerlendirilmektedir. Kültürel farklılıklar ölçüsünde iş tanımlarına uygun olarak edim göstergeleri geliştirilmelidir. Marcoulides, Larsen ve Heck (1995) yönetim, okul iklimi, örgütsel düzen edim boyutlarına ilişkin yirmi bir edim göstergesi ile okul yöneticilerinin değerlendirildiği bir model geliştirmiştir. Yüksek edime sahip, etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken beceriler bazı yazarlarca üçe ayrılmaktadır (Akt. Açıköz, 1994: 9-10):

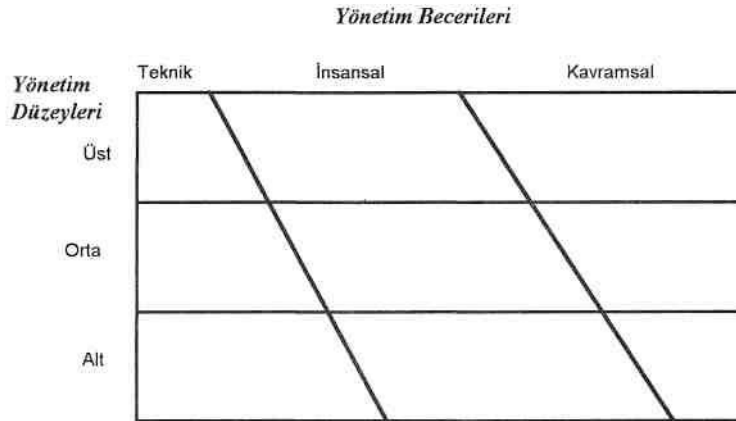
1. **Teknik beceri:** Öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman vb. alanlardaki becerileri teknik beceridir. Tortop'a (1998) göre, planlama, örgütlenme, kumanda, koordinasyon ve denetleme adı verilen süreçleri en iyi biçimde uygulamak, personeli dinlemek, gelecekle ilgili düşüncelerini paylaşmak, işyeri ile ilişkisini kesmemek, girişim ruhu aşılama teknik becerilerden bazılarıdır (Izgar, 2001: 71).

2. **İnsansal beceri:** Yöneticinin gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Kişinin kendisi ve başkalarıyla ilgili düşünceleri, yöneticinin yetişkinleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme vb. hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. İyi bir iletişimci olmak; iletişimi geliştirme yollarını tanımak, iletişimi bozucu davranışları tanımak, iyi bir dinleyici olmak, etkili sunumlar yapabilmek, seminerlerden öğrendiklerini paylaşmak, görüşme yaklaşımlarını - sorunlara yaklaşım biçimlerini geliştirmek, önerilere kulak vermek, başarıları tanıtmak ve paylaşmak, toplantıları iyi yönetmek, zamanı iyi kullanmak insansal becerilerdir (Açıköz, 1994).

3. **Kavramsal beceri:** Okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir.

Şekil 10

Yönetim Becerileri



Kaynak: Açıkgöz, K. (2000). Etkili Yönetici Davranışları. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Gorton ve Schneider' a (1971) göre, okul yöneticisinin rolleri konusundaki alanyazın gözden geçirildiğinde; yöneticilik, öğretim lideri, disiplin edici, insan ilişkilerinde aracı, değerlendirmeci, uyuşmazlıklarda ara bulucu gibi görevlere ulaşılmaktadır (Balridge, 1975:6). Costello 'e (1999) göre, bir okul yöneticisinin kurumsal ve bireysel edimi artırması için; okulun amaç ve hedefleriyle, yapılan iş ve eylemler arasında bağlantı kurmalı, öğretmen becerilerini, eğitim sisteminin, okul

kademesinin ve dersin amaçlarına göre analiz etmeli, öğretmenlerin en iyi edim düzeyini kabul etmeli ve onaylamadır (Akt. Cemaloğlu, 2002: 154).

Bununla birlikte Mazzeo' ya (2001) göre, okul yöneticileri bu görevleri gerçekleştirirken üç temel edim boyutunu ön plana çıkıdığı görülmektedir (Akt. Bayrak ve Terzi, 2004):

1. Örgütleyici Okul Yöneticisi: Etkili okul yöneticisinin okula, öğretimi geliştirecek yenilikçi bireyler, fikirler, programlar ve öğretimsel stratejiler getirirken, bir taraftan da uyumlu bir reform programını devam ettirmeye çalışırlar. Aynı zamanda; öğretmenler, velileri ve toplum üyelerini okulu geliştirme çabaları için birer lider ve işbirlikçi olarak çalıştırlar.
2. Öğretimsel Lider Olarak Okul Yöneticisi: Etkili okul liderleri, bireyleri öğrencinin öğrenmesinden ve öğretimin geliştirilmesinden sorumlu tutacak bilgi yönelimli bir toplum oluşmasına katkıda bulunurlar. Bunu; öğretmenlerin işiyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için zamanı ve parasal kaynakları yöneterek yaparlar.
3. Girişimci Okul Yöneticisi: Etkili okul liderleri, okulun gelişmesine ve varlığını etkili bir şekilde sürdürmesine yönelik tehditleri ortadan kaldırarak, okulun amaçlarına ulaşmasında fırsatları okula taşıma ve yenilikçi okul kültürü yaratma yoluyla öğretimsel gelişme ve öğrenmeye karşı özel ilgi geliştirirler ve bunu sürdürürler.

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde ise sonuç ve süreç değerlendirmesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin sonuç değerlendirmesi, öğretmen sorumluluklarının örgütsel gereklilikleri ne derecede karşılayacağını ortaya çıkarmaya yönelik yönetsel bir işlevi yerine getirmeyi amaçlamaktadır. bu tür bir değerlendirme öğretmen edim düzeyi hakkında bir karar vermeyi içerir. Sonuç değerlendirme her zaman öğretmenin minimum değerleri karşılayıp karşılamadığı hakkında karar verilmesini sağlayarak bir ödül için aday olup olamayacağı konusunda karar vermeye yardımcı olur. Süreç değerlendirme ise öğretmenin öğretim sürecinin iyileştirilmesini ve mesleki gelişiminin desteklenmesi için ona yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım örgütsel gereksinimlerden çok öğretmenin

gereksinimleri üzerinde durmaktadır. Öğretmenin sınıf içi ve dışı davranışlarına dikkate alan sonuç değerlendirmeden farklı olarak süreç değerlendirme yalnızca öğrenme ve öğretme üzerinde yoğunlaşır. Sonuç değerlendirmenin belli bir dönem sonundaki edim sonucuna yönelik olmasına karşın, süreç değerlendirme sürekli gelişmeyi amaçlayan ve devamlılık gösteren bir anlayışın ürünüdür. Sonuç değerlendirmenin vazgeçilmez edim ölçütlerinden oluşan standart değerlendirme ölçeğine karşın, süreç değerlendirme, soru sorma teknikleri, öğrenci katılımı, sınıftaki hareketler gibi sınıfta gelişen sürecin seçilmiş bir alanı ile sınırlandırılan sistematik gözlemlere dayalıdır (Aydın, 2005: 121-122).

Amerika Birleşik Devletleri Güney Dakota Eyaletinde yayınlanan 'Performance Based Teacher Supervision System Manual' isimli dergide öğretmenleri edime dayalı değerlendirmenin amacının, değişen dünyada başarılı okullar yaratmak ve eğitimcileri güçlendirmek olduğu belirtilmektedir. Devlet okullarının farklı değerlere, inançlara ve felsefeye sahip bireylere ulaşma çalışmalarında öğretmeni değerlendirmenin asıl amacının onu geliştirmek olduğu ifade edilmektedir. Edime dayalı değerlendirme, öğretmenlerin iş tanımlarını dayanak olarak alan formlarla ve edim standartları, edim ölçütleri ve göstergeleri kullanılarak hazırlanmasıyla başlamaktadır. Değerlendirme de kullanılan diğer formlardan bazıları; 'öğretmen gözlem değerlendirme formu', 'öğretmen profesyonel amaç formu', 'özdeğerlendirme formu', 'geliştirilmesi gereken etkinlikler formu' gibidir. Öğretmen öğrenciler, denetmenler, branş arkadaşları gibi değerlendiriciler tarafından değerlendirilmektedir. Öğretmen değerlendirmede kullanılan başlıca edim boyutları ise, dersin sonuçları, öğrenci ilişkileri, öğretmenlik uygulamaları, disiplin uygulamaları ve tutumları şeklinde sıralanmaktadır. Her bir edim boyutuna ilişkin göstergeler farklı düzeylerde değerlendirilmektedir. En son olarak da her bir öğretmen için 'bireysel gelişim planı' hazırlanarak, geliştirilmesi gereken yönler için nasıl bir yöntem uygulanabileceği yönlendirmeleri yapılmaktadır (Minot Public School District/North Dakota, 2000:<http://pages.minot.k12.nd.us>. 11 Kasım 2010).

Öğretmen ediminin çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesi yaklaşımı yeni sayılan bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin edimlerinin çoklu verilerle değerlendirilmesi, farklı kaynaklardan ve perspektiflerden alınan

değerlendirmelerin birleştirilmesi ile bireysel ve kurumsal gelişim amaçlı kararların verilmesini sağlamaktadır. Öğretmen ediminin değerlendirilmesinde kullanılacak ilk veri kaynağı öğrenci raporlarıdır. Öğrencilerin öğretileri nasıl gördüklerine ilişkin kanıtlar, çok maddeli anketler, bireysel ya da grup halinde yapılan görüşmeler, odak tartışma grupları gibi yöntemler kullanılarak toplanmaktadır. Bir diğer kaynak veli raporlarıdır. Veli raporlarının güvenilirliği velinin öğrencisinin öğrenmesini ve öğretmenin bu konudaki çalışmalarını izleme davranışına bağlıdır. Başka bir kaynak ise mesleki etkinliklerle ilgili materyallere ilişkin meslektaş görüşleridir. Mesleki etkinliklere ilişkin dokümanlar, öğretime verilen önem ve hazırlık ile mevcut becerilerin korunması ve geliştirilmesi için alınan hizmet içi eğitimle ya da öğretmenden beklenen yan görevlere ilişkin becerileri gösteren özet belgelerdir. Peterson'a göre bu belgeler öğretmenin ediminin kalitesini korumak için gösterdiği çabanın ve uygulamaların nasıl güncelleştirildiğinin bir göstergesidir. Sistemik sınıf gözlemleri de öğretmenin sınıf içi ediminin bir gözlemci tarafından gözlemlenmesi, kaydedilmesi ve analiz edilmesini içermektedir. Bu işlev genellikle okul müdürleri ve denetçileri tarafından yerine getirilmektedir. Öğretmen ediminin değerlendirilmesinde kullanılan en geleneksel kaynak ise yönetici raporlarıdır. Ancak öğretmenleri yakından tanıyan okul müdürü, değerlendirmelerinde güven eksikliği yarattırsa öğretmen motivasyonunu ve moralini kolayca düşürebilmektedir (Aydın, 2005: 176-185).

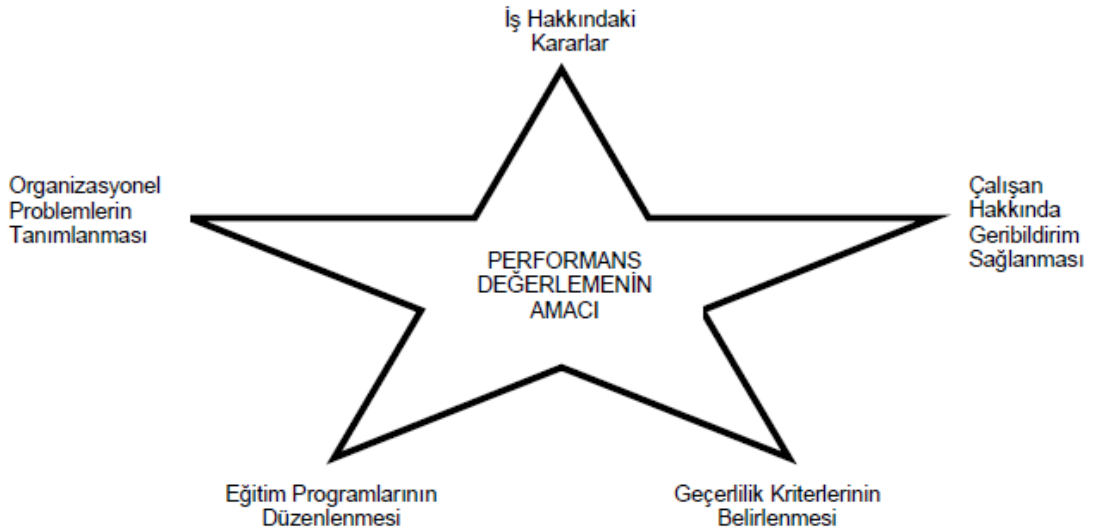
Eğitim sistemimizde öğretmenlerin değerlendirilmesinde teftiş raporları ve sicil raporları kullanılmaktadır. 2005 yılından itibaren pilot çalışmanın yapıldığı 'çoklu veri kaynakları ile değerlendirme modelinde ise öğretmen yeterlilikleri belirlenerek buna uygun edim boyutları ve edim göstergeleri geliştirilmiştir. Buna göre öğretmenler: (1) Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtması, (2) Planlanan hazırlık çalışmaları, (3) Ders içi etkinlikleri, (4) Ders dışı etkinlikleri, (5) Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları, (6) Okulun genel işleyişine katkıları, (7) Kişisel özellikleri, (8) Sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkileri, (9) Milli eğitimin temel amaç ve ilkelerini gerçekleştirmedeki çabası, (10) Rehberlik yapma olarak saptanan edim boyutları ile değerlendirilmektedir (MEB Denetim Rehberi, 2007).

2.1.9. Edim Değerlendirmenin Amacı

Edimi değerlendirmenin en temel amacı suçu, suçluyu bulmak değil yönetimi ve dolayısıyla edimi geliştirme, yönetimi değişen koşullara uyarlamaktır. Edimin değerlendirilmesi ile edimin gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle başarılı bir edim değerlendirme sonucunda edimin gelişmesi beklenilmektedir. Birçok farklı duruma göre tanımlanabilecek amaç ifadelerinin tek bir genel tanım altında birleştirilmesi zor olsa da edim değerlendirmenin genel amacı; kurumun amaçlarını kapsayan geçerlilik ölçütlerinin belirlenmesi, kurumsal sorunların tanımlanması, geribildirim sağlanması, eğitim programlarının düzenlenmesi, iş hakkında gerekli kararların alınmasıdır. Aşağıda bu amaçları gösteren bir şekil yer almaktadır (Akt.Özdemir, 2007: 32)

Şekil 11

Edim Değerlendirmenin Amaçları



Kaynak: W.F. Casio, 1995

Edim değerlendirmesi, çalışanın sadece işteki verimliliğini değil bir bütün olarak önemli noktalarda işgörenin başarısını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. İnsan gücü planlaması için personel envanteri hazırlamak, işgörenin eğitim gereksinimlerini saptamak, terfi ve nakillerde nesnel ölçütlere göre seçim yapmak, yeterliliği baz alan ücret artışları konusunda yönetici kararlarına yardımcı olmak, örgütün ödül ve ceza

sistemine anahtar girdi olarak hizmet vermek, çalışan yönetim ilişkilerini geliştirmek, işte başarısızlığı kesinleşen işgörenleri işten uzaklaştırmak gibi amaçlarında da söz edilebilir (Sabuncuoğlu, 2008: 185). Personelin örgüte yaptığı görelî katkısı belirlemek, sürekli başarı konusunda çalışanları isteklendirmek, örgütün güçlü ve zayıf yönlerini, insan kaynakları uygulamalarının bazı hata ve eksikliklerini ortaya çıkarmak, çalışanın kariyer planlamasını yapmak, işinin zenginleştirilmesini veya daraltılması kararlarına veri hazırlamak da edim değerlendirmenin amaçları arasındadır (Budak, 2008: 414-416),

Edim değerlendirme; personelin gerçek başarısı yanında, işgörenin kendisini nasıl geliştirebileceğini görmesini, örgütün misyon ve amaçları ile işgörenin edimi arasında bir eşgüdüm yaratmayı, işgörenin kişiliğini zarara uğratmadan ediminin nicel ve nitel yönden değerlendirilmesini sağlamaktır (Argon ve Eren, 2004). Bu nedenle edim değerlendirme, değerlendiren ve değerlendirilen arasında iyi bir iletişimi, işbirliğini ve dayanışmayı geliştirmeyi hedeflenmektedir (Tortop ve diğer., 2007).

MEB, geliştirmeye çalıştığı edim değerlendirme modelinin amacını; Millî Eğitim Bakanlığı ile diğer bakanlıklara bağlı ortaöğretim kurumlarının ve bu kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personelin edimlerinin değerlendirilmesine ilişkin usul ve esasları belirlemek olarak açıklamaktadır (Ortaöğretim Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları, 2005).

2.1.10. Edim Değerlendirmenin Yararları

İyi planlanmış bir edim değerlendirme örgüte, yöneticiye ve çalışana farklı noktalarda bazı yararlar sağlamaktadır. Çünkü kurumların, başarılarını veya başarısızlıkları görmesi, sonraki atılacak adımları planlamalarına ve düzenlenecek çalışmaları yönlendirmelerine katkıda bulunmaktadır.

İşgörenin değil, yaptığı işin değerini ortaya koyarak, edimini nitel ve nicel yönden geliştirmek, örgütün; iş düzenleme, işe alma, ücret ödeme, özendirme, yetiştirme işlerini geliştirme, yerini değiştirme, görev tanımını ve görev amaçlarını

yeniden saptanma, görevle ilgili görüşmelerde kullanma amaçlarıyla edim değerlendirmeyi kullandığı görülmektedir (Başaran, 1985: 143),

Fındıkcı (2003: 301), kişinin ve kurumun geliştirilmesi, çalışanların hem kendileri hem de yöneticilerce daha yakından tanınması ve kariyer planlaması, çalışanlarla üstleri arasında iletişimi geliştirilme, kurum için gerekli olan eğitim programlarını düzenleme, işten ayrılacak kişileri belirleme, çalışanların iş başarılarını görmesini sağlamaktadır. Özer'in (2010) ortaöğretim kurumlarında yaptığı bir araştırmada katılımcılar, edim değerlendirme sisteminin bireysel yararları olarak öğretmenin potansiyel yeteneklerini ortaya çıkarması, değerlendiren ile öğretmen arasında iki yönlü iletişim süreci oluşturmasının ve örgütsel yararları yönelik okulun akademik çalışmaları için daha sağlıklı planlama ve iş dağılımı yapılmasına imkân vermesi, okul ediminin bütünsel olarak görülmesi ve eğitim ihtiyacının belirlenmesi olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenin kuruma bağlılığını artırmasını ise en az sağlanan yarar olarak görmüşlerdir.

Edim değerlendirmenin diğer yararları; iş beklentileri ve sonuçları hakkında yönetici ve çalışan arasında iyi bir iletişim kurularak yeni fikirlerin doğması, işin amaçları konusunda açıklık ve netlik sağlama, yönetim becerilerini geliştirme, çalışanların iş tatminlerini - takım çalışmasını artırma, çalışanın ilgi duyduğu konuları saptamak ve bu ilgi ile örgütün amaçları arasında uyumu geliştirme olarak sıralanabilir (Barutçugil, 2004: 428). Olumlu katkıları pekiştirme ve düzenli yapılan edim değerlendirmesi toplantıları ile işin kalitesinin nasıl algılandığını açıklığa kavuşturma gibi yararlarından da söz edilebilir (Barutçugil, 2002: 181).

Edim değerlendirme ile yeni işgörenlerin gözetimini etkinleştirmek, yöneticilerin dengeli ve tutarlı kararlar vermelerini kolaylaştırmak, işgörenlerin özelliklerini analitik bir incelemeden geçirip kendilerini en uygun işlere yerleştirmek, dürüst bir yönetim anlayışını yayarak güven yaratılmaya çalışılmaktadır (Bingöl, 1990: 169),

Jones ve Mathias' a (2001) göre edim değerlendirme; eğitim çalışanlarını okulun amaç ve hedeflerini gözden geçirme konusunda teşvik etmek, eğitim çalışanlarının işlerini ne kadar iyi yaptıkları konusunda geri bildirim elde etmesini

sağlamak, güçlü ve gelişmeye açık alanlarını tanımlamaya ve sorunlu alanlarda pratik çözümler geliştirmeye özendirmek, gelişimleriyle ilgili kısa ve uzun vadeli planları tartışma fırsatları yaratmak için de uygulanmaktadır (Akt. Aydın, 2005: 162).

Edim değerlendirme yöneticilere; aldığı kararların uygulanmasında bilgi sağlayarak, bilgi merkezinin stratejik amaç ve hedeflerine ulaşmasında rehberlik etmektedir. Bilgi merkezinin hangi hizmet ve aktivitelerini destekleyeceklerini, bu hizmet ve aktivitelerin başarılı bir şekilde yapılmasına katkı yapıp yapmadığı konusunda kendi kendilerine soru sormalarını sağlamaktadır. Değişen çevre koşulları karşısında her zaman tetikte olmalarına, düzenli aralıklarla yapılan değerlendirmelerle eksik ya da yanlış yapılan bir süreci görmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olmaktadır. Yöneticinin, bilgi merkezinin iç ve dış çevresini daha iyi algılamasını sağlayarak sürekli gelişmeye katkıda bulunmalarına, kendi edimlerini değerlendirmelerine olanak yaratmaktadır (Çakmak ve Ocaklı, 2006).

2.1.11. Edim Değerlendirme Süreçleri

Edim değerlendirme, çalışanın işini ne kadar başarılı yaptığını belirleme, kendisine bildirme ve gelişme planı oluşturma süreçlerini kapsar. Başarılı bir edim değerlendirme süreci aynı zamanda çalışanın gelecekteki çabasını ve mesleki yönelimini de etkileyecek, onun daha etkili çabalar göstermesini sağlayacak ve kariyer planlarını netleştirecektir (Barutçugil, 2002: 427).

Edim değerlendirmeden beklenen yararların elde edilmesi için sistemli bir değerlendirme planının geliştirilmesi, amaçların belirlenmesi, belli bir sürecin izlenmesi ve yöneticilerin planın değerine inanmaları gerekmektedir. Değerlendirme planı; değerlendirilecek grubun özellikleri, belirlenen ölçütlerin değerlendirmedeki ağırlıkları, değerlendirilen işgörenlerin durumlarını aydınlatıcı ve yol gösterici olmaları göz önüne alınarak hazırlanmalıdır (Bingöl, 1990: 172). Buna göre edim değerlendirme süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (Aydın, 2002: 150):

A. Edim ölçütlerinin belirlenmesi: Edim ölçütleri, belli bir iş ya da hizmeti yerine getirmek üzere görevlendirilen kişinin ulaşması gereken başarı ve etkinlik düzeyini gösterir. Bu ölçütler her şey olmasa da, kendi başlarına bir çalışanın değişip gelişmesini sağlayamazlar da yine de çalışanın, o kurum için taşıdığı değeri ifade etmek ve ölçmek açısından gerek duyulan bilgiyi sunarlar (Özdemir, 2007: 69).

Edim değerlendirme sürecinin amacına uygun oluşturulabilmesinin ilk koşulu, işgörenlerin görev tanımlarının yöntemine uygun yapılmasıdır. Bir görev tanımı yöntemine uygun yapıldığında, işgörenin edimi için hangi eylemleri, işlemleri yapacağı da belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde hazırlanmış ve ölçünleştirilmiş bir görev tanımına göre, uygun değerlendirme teknikleri/araçları kullanıldığında edim değerlendirme nesnel sonuçlar vermektedir (Başaran, 1985: 144). Edim değerlendirmede kullanılan ölçütlerin tümünde olması gereken belirli özellikler vardır. Bunlar (Aldemir, Ataol ve Solakoğlu, 1993; Sabuncuoğlu, 2008: 189);

- a. **İlgililik derecesi:** Her ölçütün, hem işletme hem de kişinin işi ile ilgili olmasıdır. Edim ölçütleri, kamusal amaçlarla doğrudan ilgili olmalı, hizmetler için birden fazla gösterge geliştirilmeli, hedef alınan topluluğun niteliklerini yansıtmalı, tam ve açık şekilde tanımlanmalıdır (Özer, 1997: 99). Çalışmanın konusu ile ilgili olmalı, özel durumları dikkate almalıdır (Özbaran, 2002: 6).
- b. **Güvenirlilik:** İki ayrı zamanda yapılan değerlendirmelerde kullanılan ölçütler arasında elde edilen sonuçlara göre fazla farklılık olmaması,
- c. **Ayrımcılık:** Başarılı ve başarısız kişileri birbirlerinden ayırt etmesi,
- d. **Spesifiklik:** Her çalışanın kendinden neler beklenildiğini tam olarak bilmesi,
- e. **Ölçülebilirlik:** Edim değerlendirmesi ölçütler nicel olduğunda kolaydır. Söz konusu edimin değerlendirilmesinde sayısal ölçütlerin kullanılması uygun değilse, görevin zamanında yerine getirilmesi, takım faaliyetine katkılar vb. sayısal olmayan ölçütler kullanılmalıdır.

f. **Gerçekçilik:** Edim ölçütleri; örgütün stratejik hedeflerine, stratejik hedef ve amaçlara yönelik olarak belirlenen anahtar edim alanlarına, edim boyutlarına, edim değerlendirmenin uygulanacağı analiz birimlerinin yapı ve niteliklerine dayanmalıdır (Kenger, 2006: 46). Ölçütler ulaşılamaz olduğu zaman bunun farkına varan çalışanlar, bu ölçütlere ulaşma çabalarından vazgeçeceklerdir.

Hizmet sektöründe, edimi değerlendiren sağlam bir yelpaze oluşturulmadığı ve açık - basit bir ölçü geliştirilmenin mümkün olmadığı durumlarda temsili bir alternatif olan edim göstergeleri kullanılmaktadır. Ancak çoğu zaman edim ölçütleri ve edim göstergeleri birbirinin yerine kullanılmaktadır (Gülen, 1999: 25).

Eğitim kurumlarının edimlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak edim göstergelerinin hazırlanmasında güdülenme kuramlarının etkisi büyüktür. Eğitimin en önemli ögesi 'insan' dır. Bu nedenle insana eğitim hizmeti veren kurumların edim göstergelerinin hazırlanmasında çıkış noktası olarak kabul edeceğimiz X Kuramı, Y Kuramı veya Z Kuramının eğitim kurumlarının değerlendirilmesinde edim boyutlarının belirleyicisi de olacaktır. Taylor (2001: 41-55) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite düzeyindeki eğitim kurumlarının edimlerinin değerlendirilmesinde X Kuramı temelinde hazırlanan edim göstergelerinin, baskı yerine çaba ve teşvikin ön plana çıkarıldığı Y Kuramı temelinde hazırlanan edim göstergelerine göre edimin değerlendirilmesinde daha etkisiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

B. Edim değerlendirme yönteminin seçilmesi: Örgütün yapısına uygun bir değerlendirme sisteminin seçilmesi, birçok formal ve informal değerlendirme sistemlerinin birlikte kullanılması, değerlendirme çalışmalarının geçerli, gerçekçi ve karar vericilere bilgi sağlayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Edim değerlendirmede kullanılacak araçların güvenilir, geçerli, nesnel olması için yalnızca uzman yardımıyla değil işgörenele birlikte hazırlanması gerekmektedir. Hazırlanan edim değerlendirme araçları edimi değerlendirilecek işgörenin bir üst

yönetimince uygulanmalıdır. Değerlendirmeyi uygulayan ve yorumlayan (değerlendiren) bu konuda yeterli olmalıdır (Başaran, 1985: 144).

C. Değerlendirme aralıklarının belirlenmesi: İşgörenin değerlendirilmesi zaman alıcı ve zor bir iştir. Bu nedenle değerlendirme çalışmalarını çok sık yapmak verimli olmadığı gibi işgören üzerinde gereksiz bir baskı yaratabilir. Dönem sonunda işgörenin çalışması, başarı ya da başarısızlığı, davranışları ve karşılaşılan değişiklikler gözden geçirilir ve değerlendirme formlarına yazılır (Sabuncuoğlu, 2008: 189). Edim değerlendirme her altı ayda bir, yılda bir veya iki yılda bir yapılabilir. Buna göre ücret artışlarının yapılacağı anda, terfi ve nakil konusunda kararlar alınmasından önce ya da kişinin amiri, görevi veya görevinin nitelikleri değiştiğinde değerlendirmeler yapılabilmektedir (Budak, 2008: 417). Genellikle çalışanın işe başlama tarihi değerlendirme tarihi olarak ve kıdemli personel için yılda bir veya iki yılda bir, yeni işe girenler için altı ayda bir değerlendirme yapılması esas alınmaktadır (Aldemir, Ataol ve Solakoğlu, 1993).

Değerlendirme sıklığı kişinin organizasyon içerisindeki görevi, görevinin nitelikleri, deneyim, fiili edim düzeyi, değerlendirilenin kendine güveninin olup olmaması, amir değişimini vb. belirli etkenlere bağlı olarak saptanabilmektedir. Örneğin; deneyimsiz, organizasyona yeni katılmış, kendisine güveni olmayan çalışanın, yıllık olarak yapılacak bir değerlendirmedense, kısa süreli hedefler doğrultusunda kısa aralıklarla yapılacak bir değerlendirme daha uygun olacaktır. Ayrıca örgütle arasında ciddi uyumsuzluk bulunan personel için de değerlendirme sıklığının artırılması gerekebilir ve bu tür bir esnekliğin, değerlendirme sürecine kazandırılması da önemlidir (Özdemir, 2007: 71-72).

D. Değerleyicilerin Seçimi ve Eğitimi: Değerlendirme yapacak kişi ya da kişilerin değerlendirileni (çalışanı-kurumu) değerlendirebilecek yeterli gözlemi yapabilecek ve edime yönelik kanaati elde edilebilecek olanağa sahip olmalıdır (Örücü ve Köseoğlu, 2003). En iyi değerlendirme yöntemleri, yetersiz değerlendiricilerin elinde yarar yerine zarar verirken, aslında zayıf olan sistemler yeterli değerlendirilenlerin elinde çok etkili ve verimli sonuçlar sağlayabilirler.

Değerleyicilerin seçiminde etkili olan etkenlerin başında değerlendirilecek çalışanın işlerinin bilinmesi, organizasyonun tanınması, duygusal eğilimler ve önyargılara kapılmadan, çalışanın edimini yansız, sistematik olarak değerlendirme yeteneğine sahip olması aranmalıdır (Barutçugil, 2002: 196-197). Örgüt kültürü ve işletmenin edim değerlendirmeyi algılama biçimi değerlendiricilerin kimler olacağına karar verirken ana hareket noktasını oluşturmaktadır (Budak, 2008: 421-424).

Değerlendirmeyi yapacak grubun yetiştirilmesine ağırlık verilmelidir. Kullanılacak değerlendirme yöntemleri, edim ölçütleri ve göstergeleri, kullanılan kavramlar, değerlendirme formlarının nasıl doldurulacağı açıklanmalıdır. Bu amaçlarla yapılan eğitici toplantılarda özellikle, değerlendiricilerin tarafsız davranmaları, peşin hükümlü olmamaları, duygusal nedenlere bağlı kalmamaları anlatılarak insancıl ilişkilere özel önem verilmelidir. Değerlendirmenin hem kendileri hem de değerlendirilen kişi veya ekip/birim için özdenetim niteliği taşıdığı belirtilmelidir (Sabuncuoğlu, 2008: 190).

E. Yönetici ve İşgörenlere Bilgi Verilmesi: Edim değerlendirmede başarı kazanmak için alt ve orta basamakta yer alan yöneticiler ile üst yöneticiler arasında yeterli bilgi alış-verişi bulunmalı, ilgili işgörenlere uygulamaya ilişkin sürekli bilgi verilmelidir. Bu amaçla düzenlenen toplantılarda amaçlar, edim değerlendirmeden beklenen yararlar, değerlendirme yöntemleri, karşılaşılan sorunlar tanıtılmalıdır. Yetkili kişilerin verdiği bilgiler işgörenin kuşku, önyargı ve gereksiz yorumlarını ortadan kaldıracaktır. Çağdaş iletişim tekniklerini kullanan her yönetici işgörene bilgi vermekle ona ilgi göstermenin aynı şey olduğunu bilmektedir (Sabuncuoğlu, 2008: 191).

Değerlendirme sonuçları, değerlemesi yapılan çalışanlarla tartışılarak geribildirim yoluyla bildirilmelidir (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005). Edime yönelik geri bildirim görüşmesi; değerlendirmenin son aşamasıdır. Geribildirim görüşmelerinin üç amacı olduğu söylenebilir: İlk amaç, son değerlendirme döneminde ne denli başarılı olunduğunun gözden geçirilmesi, ikinci amaç, çalışanın

bir sonraki geribildirim görüşmesinden önce ulaşması planlanan hedeflerin oluşturulmasıdır. Üçüncü amaç, bir sonraki dönemde daha iyi sonuçlar alabilmek için işgörenin kendi edimini değerlendirmeye alışmasını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için yöneticinin planlı bir görüşme sürecini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Görüşmenin nerede, ne zaman, nasıl yapılacağı, hangi konuların öncelikle ele alınacağı önceden düşünülüp planlanmalıdır. Bir edimin irdeleme konusu yapılacak kadar değerli görülmeyen eksiklerine kusur hoşgörüsü sınırları içinde görmezlikten gelinmelidir (Başaran, 1985: 150).

F. Değerlendirme Sonucu Elde Edilen Bilgilerin Kullanılması:

Değerlendirme sonuçları, örgütün yeniden düzenlenmesi, insangücü planlarının ve terfilerin yapılması, ücret sisteminin belirlenmesi ve işgörenin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

Edim değerlendirme sonuçlarından kurumların geleceklerini şekillendiren stratejik planların yapılmasında yararlanılmaktadır. Ayrıca, hedeflerin bireysel düzeyde belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi sürecini yürütülmesini sağlamaktadır. Böylece organizasyonun stratejik planları, bireysel planlar/hedefler haline dönüştürülerek, bütünlük içinde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Uyarlıgil, 1994: 4; Özdemir, 2007: 89). Edim değerlendirme uygulamaları, organizasyonun strateji bağlamında önem verdiği noktaları çalışanlara duyurması ve paylaşmasına aracılık etmektedir (Fındıkcı, 2000: 339). Edim değerlendirme sonuçları iş zenginleştirme ve iş rotasyonu için de kullanılmaktadır (Başaran, 1998: 167-168).

2.1.12. Edim Değerlendirmede Yapılan Hatalar

Edimin değerlendirilmesi sürecinde bazı hatalar yapılabilir. Bunlar teknik hatalar (değerlendirme formunun uygun hazırlanmaması, ölçütlerin belirgin olmaması vb.) ve değerleyiciden kaynaklanan hatalar olarak ikiye ayrılmaktadır. Genel olarak bu hataları aşağıdaki gibi ele alabiliriz (Bilgin, 2004: 64-65) :

- a) **Genelleme/ Merkezi (orta) Eğilim:** Değerlendiricinin farklı edim faktörleri arasındaki farkları göz ardı etmesi, değerlendirilen kişi

hakkındaki genel izlenimlerine ya da tek bir edim ölçütüne bakarak karar vermesidir.

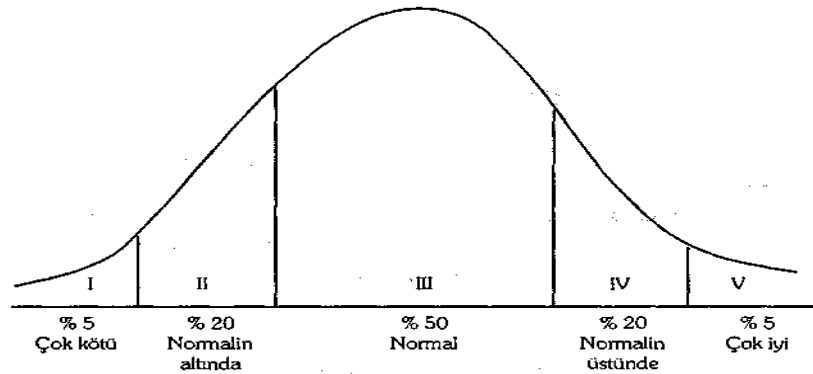
- b) **Toptancı Yaklaşım Etkisi/ Dağılımsal Hatalar:** Birçok psikolojik ve fiziksel özelliğin normal dağılım gösterir, dolayısıyla iş ediminin de genel popülasyonda normal dağılım sergilediği varsayılır.
- c) **Halo Etkisi/ Cömertlik Etkisi /Mutlak Hoşgörü Eğilimi:** Yöneticinin, performansı sıklıkla üzerinde olduğu gibi göstermek yerine, hep olumlu uça değerlendirme eğiliminde olması
- d) **Ters Halo Etkisi/ Katılık:** Değerlendirme ortalamasının ölçeğin orta noktasının çok altında olduğunun görülmesidir. (Notu kıt olmak)
- e) **Benzetme Etkisi:** Yöneticiler bazen değerlendirme yaptıkları memurların kendilerine benzetme hatasına düşmektedir.
- f) **Karşılaştırma Etkisi:** Değerlendirme bir seçme işlevi olmadığı için değerlendirmede ölçütler aynı olmakla birlikte her memurun bu ölçütler karşısındaki edimi farklıdır.

Edim değerlendirmede yukarıda sözü edilen hatalardan korunabilmek veya bunların etkisini azaltabilmek için; değerleyici değerlendireceği kişinin işini nasıl yaptığını düzenli bir biçimde izlemelidir. ‘Orta, bir hayli, hayli’ gibi sözcükler her değerleyiciye değişik çağrışımlar yaptıracağından kullanılmamalı, bir kişi aynı anda veya kısa bir zaman içinde çok sayıda insanı değerlememeli, değerlemede bulunacak kişiler eğitime tabi tutulmalı, seçilen ve kullanılan değerlendirme ölçütleri anlamlı, açık biçimde ifade edilmiş olmalıdır (Aldemir, Ataol ve Solakoğlu, 1993).

Çalışanlar ile yapılan değerlendirmelerin kontrolünde ‘Gos Eğrisi’ kullanılabilir. Aşağıda Gos Eğrisi Grafiği verilmektedir (Şimşek ve Öge, 2007:304):

Şekil 12

Gos Eğrisi Grafiği



Kaynak: Sabuncuoğlu, Z. (2000) İnsan Kaynakları Yönetimi. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın ve Dağıtım Ltd. Şirketi.

Bu yöntemde beş derece ve bunları değerleyen puan yerine yüzdeler vardır. Yönteme göre örneğin 1. Derecede yer alan çalışan işin gerekleri açısından yetersiz kalan kişidir. 3. Derecede yer alan çalışan işe uyum sağlayan bilgi, yetenek ve kişiliği ile göz dolduran kişidir. 5. Derecede yer alan çalışan ise, işin gereklerinin çok üstünde yetenek ve beceriye sahip kişi olarak dikkate alınabilir.

2.1.13. Edim Değerlendirme Yöntemleri

2.1.13.1. Edim Değerlendirmede Geleneksel Yöntemler

Edimi değerlendirirken kullanılacak ilk yöntemlerden biri edim puanlama yöntemleridir. İşgörenin iş tanımında gösterilen işlem ve eylemleri ne degerde gerçekleştirdiğini puan olarak ortaya çıkartan yöntemlerdir. Bu yöntemler aşağıdaki gibi ele alınabilir (Başaran, 1985: 147):

- 1. Bireysel edim standartlarına dayalı yaklaşım:** Çalışanların gerçekleştirdikleri hedeflere, yarattıkları sonuç ve çıktılara göre oluşturulan değerlendirme sistemidir.

a) Hedeflerle Yönetim: Hedef belirleme sürecinin önemi üzerinde duran, genellikle profesyonel yönetici düzeyinde çalışanlara uygulanmaktadır. Bu yöntemde, çalışan için hedefler açıkça oluşturmak, hedeflere nasıl ulaşılabileceğini belirten eylem planları hazırlamak, gerçekleşen hedefleri ölçmek, gerek duyulduğunda düzeltici-geliştirici eylemler yapmak, yeni hedefler oluşturmak gibi ilkeler uygulanır.

b) Çalışma Standartları Yaklaşımı: Önceden belirlenmiş standartlara göre çalışanların değerlendirilmesidir.

c) Doğrudan Endeks Yöntemi: Edim standartlarına göre belirlenen hedeflere ulaşmadaki edim düzeyleri puanlarla belirlenmiş olduğundan bu sayısal değerlerin toplamı, genel edimin sayısal endeksini verecektir.

d) Metin Değerlendirmesi: ‘Çalışanın güçlü ve zayıf olduğu konular nelerdir?’ şeklindeki sorulara yazılı olarak verilen cevapların değerlendirilmesidir.

2. Ortak edim standartlarına dayalı yaklaşım: Her çalışanın edimini, diğer çalışanlardan bağımsız olarak kendi iş tanımının içerdiği görev ve sorumluluklar çerçevesinde ele alır.

a) **Kritik Olay Değerlendirmesi:** Değerleyici, işin gerçekleştirilmesinde yaşanan olayları olduğu gibi yazılı olarak kayda geçirerek çalışanların edimini ortaya koyan iş davranışlarını inceler. Değerleyiciler kritik olayları genellikle zamanında kaydetmezler ve gereken özeni göstermezlerse bu yöntemin güvenilirliği azalmaktadır (Örücü ve Köseoğlu, 2003).

b) **Grafik Değerlendirme Ölçekleri:** Çalışan kişilik özellikleri, işe ilişkin davranışları ve işin çıktılara göre değerlendirilir. Bir işin başarı ile yürütülmesi bakımından ‘en önemli’ görülen niteliklerin bir ölçek üzerinde en kötünden en iyiye derecelendirilmesi (pekiyi, orta, zayıf gibi) esasına dayanır. Ancak bu sistemde merkezci eğilim denen bir sorun ortaya çıkabilir. Üstler astlarını değerlendirirken orta bir yolu tercih etme davranışı gösterebilirler.

- c) **Kontrol Listesi:** Çalışanların nitelik ve davranışları ile ilgili 'evet/hayır' cevapları alabilecek biçimde çok sayıda tanımlayıcı ifade eden listenin hazırlanmasıdır.
- d) **Zorunlu Tercih/Seçim Sıralaması:** Değişik uygulamaları olan bu yöntemde, değerlendirmeyi yapan kişi, işin gerektirdiği sorumlulukların görevlerin çalışan tarafından nasıl yerine getirildiğini tanımlayan ifadeleri sıralamaktır. Değerlendirici, her bir grup içinde değerlendirilmekte olan bireyi en iyi biçimde tasvir eden ve kişinin durumuna en az uyan iki cümleyi işaretlemek zorundadır. Bu yöntemin en olumsuz yanı, ifade gruplarında yer alan bazı ifadelerin doğrudan işin yapılması ile ilgili olmaması ve bazı durumlarda çalışanları şüpheye düşürmesidir (Örücü ve Köseoğlu, 2003).
- e) **Davranışsal Temellere Dayalı Derecelendirme Ölçekleri (BARS):** Bir işi oluşturan görevlerin ve sorumlulukların iş boyutu kavramıyla anlatılır. Yöneticilerin ve iş sorumlularının yaptıkları seri toplantılarda iş boyutları, davranış tanımları ve kullanılacak derece değerleri üzerinde fikir birliğine ulaşırlar. Çalışanlar bu ölçütlere göre değerlendirilir. Bu yöntemin, dezavantajı işin içeriklerinin dengeli bir şekilde diğer faktörlerle ilişkilendirilememesidir (Örücü ve Köseoğlu, 2003)

3. Kişilerarası karşılaştırmalara dayalı yaklaşım: Değerlendirmeler kişilerin birbiri ile karşılaştırılması ile elde edilir.

- a) **Birbirinin Yerini Alma-Alternatif Sıralama:** Bir listede karşılaştırılacak kişiler tüm yönleri ile karşılaştırılır ve çalışanlar en değerlisinden başlanarak sıraya konulur.
- b) **Çiftli Karşılaştırma:** Önceden belirlenmiş ölçütlere göre iki çalışan birbiri ile karşılaştırılır.
- c) **Sıralama Yöntemi:** Değerlendirici kişiyi ve başarıyı bir bütün olarak göz önünde bulundurur. Karşılaştırmada tüm işgörenler, işbirliği, tutum, kişisel girişim vb. bir veya daha fazla nitelik açısından en iyi olanından en zayıf olanına doğru sıralanırlar. En çok başarılı ve en az başarılı

işgörenler belirlenerek liste tamamlanır. Aşağıda sıralama yönteminde kullanılan bir örnek forma yer verilmiştir.

- d) **Zorunlu Dağılım:** Çalışanların edimlerini karşılaştırarak onları belirli yüzde oranlarına göre farklı edim düzeylerine dağıtacaktır.

2.1.13.2. Edim Değerlendirmede Çağdaş Yöntemler

Klasik edim değerlendirme yöntemlerinin neden olduğu sorunların çözülmesi gerekliliğinden hareketle günümüzün modern anlamdaki edim yönetimi sistemi, organizasyonun her kademesinden geri besleme almayı öngörmektedir. Ayrıca klasik değerlendirme yöntemleri, değerlendirme sürecinde değerlendirilenin pasif kaldığı ve çoğu zamanda değerlendirmenin nesnel olarak yapılmadığı gibi gerekçelerle çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Çağdaş edim değerlendirme yöntemleri ve özelde 360 derece geri bildirim sistemi bu eksiklikleri gidermede önemli bir araç olarak görülmektedir (Balaban, Bayraktaroğlu, Özdemir, 2007).

Geleneksel yöntemler, işgöreni görev ağırlıklı değerlendirme yaklaşımı ile ele alınmaktadır. Bu nedenle geleneksel yöntemlerde amirin çalışanı tanıma yeteneğine ve yargıda bulunma gücüne güven duyulmuştur. Ayrıca ortaya konan eksikliklere göre astın kendini geliştirmesi rastlantıya bırakılmıştır. Çağdaş yaklaşımlar çalışanın yalnızca işe dönük gözlenebilen davranışlarının değerlendirilmesi üzerinde durmaktadır. Günümüzde işgörenin işi başarma derecesinin yanında, onun beklentilerini de göz önüne alan yeni yaklaşımlar geliştirilmektedir. Bu yaklaşımlardan bazıları aşağıdaki gibidir (Örücü ve Köseoğlu, 2003):

1. **Kendini Geliştirme Düzeyi:** Bir çalışanın kendisini geliştirme çabası, onun yüksek edim isteğinin, başarı güdüsünün önemli bir örüntüsüdür. Kendini geliştirme etkinlikleri arasında, her türlü eğitim etkinliklerine katılmak, seminer, kurs vb. çalışmalarda aktif olmak, yeni bilgi ve becerileri öğrenmek, işin gerektirdiği gelişmeleri izlemek, daha üst görevler için hazırlanmak gibi çalışmalar sayılabilir. Ancak bu yöntemin başka yöntemlerle tamamlanması önerilmiştir. Bireyin geçmiş çalışmalarının yer aldığı listeler

hazırlanmalıdır. Bu raporlarda kişinin yalnızca olumlu yönlerini ve çalışmalarını ele alınmamalıdır.

2. **Alan İncelemesi Yöntemi:** İnsan kaynakları uzmanı ve çalışanın ilk yöneticisinin birlikte yaptıkları bu çalışmada, çalışanın edimi ile ilgili spesifik bilgiler yer almakta ve bu bilgilere dayalı değerlendirme işlemi yapılmaktadır. Değerlendirme notlarının son şekli, yönetici ile tartışılarak verilmektedir. Kullanımı pratik olmadığı için pek tercih edilmemektedir.

3. **Amaçlara Göre Yönetim Değerlemesi:** Hedeflere göre yönetim, yöneticiye işletmenin hedeflerini belirleme, bu hedeflere ulaşmasını sağlayacak faaliyet planları hazırlama, bu faaliyetler arasında koordinasyon sağlama, faaliyetleri denetleme ve elde edilen sonuçları değerlendirme sorumluluğunu veren bir yönetim biçimidir. Hedeflere göre yönetim süreci; (1) Hedeflerin belirlenmesi, (2) Faaliyetlerin planlanması (3) Oto kontrol (4) Periyodik değerlendirmelerden oluşan dört temel safhadan oluşur. Periyodik değerlendirmelerle, hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesidir. Ast ve üst birlikte, astın hedeflerini ve ulaştığı sonuçları değerlendirirler. Üst bu veriler doğrultusunda ast hakkında bir değerlendirme yapar. Değerlemenin odağına çalışanın kişisel özellikleri değil spesifik hedefler vardır. Bu değerlendirme sonucu astta da bildirilir. Aynı zamanda bu sonuçlar ödüllendirme sistemleri ve eğitim için birer çıktı oluştururlar. Geleneksel yöntemler edimin sergilenmesinden sonra işleme konurlar. Oysa bu sistemde işlemler, edimin ortaya konmasından önce başlar, bu sayede çalışan istenen şekilde yönlendirilebilir. Bu periyodik gözden geçirme süreci çalışanın amaçlarına ulaşırken yaşadığı sorunların tartışılabilmesi açısından da önemlidir (Özdemir, 2002:1-2). Edim amaçlarının oluşturulmasında kullanılan standartların farklılık yaratmasının şüphe verici bir duruma neden olması, hedefin ne kadar başarıldığının yanı sıra nasıl başarıldığının önemli olmaması ve bunun göz ardı edilmesi yöntemin olumsuz yanını oluşturur.

4. **Sonuçlara Göre Değerlendirme Yöntemi:** Kişilerin elde ettikleri somut sonuçların daha önce doğrudan yönetimce veya çalışanlarla beraber saptanan somut hedeflere göre değerlendirilmesidir. Bu yöntem amaçlara göre yönetim

yaklaşımının bir uzantısıdır. Bir dizi iş ölçümü ile bir tür verimlilik değerlendirilmesi yapılmaktadır.

5. Değerlendirme Merkezleri: Özellikle bireysel edim değerlendirmesinde, işgörenin geçmiş çalışma dönemindeki edimini değerlendirerek gelecekteki edim durumunu, edim potansiyelini tahmin etmeyi amaçlayan bir değerlendirmedir. Değerlendirme merkezleri ile yapılan değerlendirmeler sınırlandırılmış belli bir konu üzerinde ve özel olarak yetiştirilmiş değerleyiciler (assessor) aracılığı ile yapılır. Değerleyiciler gözlem, kayıt tutma, verileri sınıflandırma ve değerlendirme gibi anahtar roller üstlenirler. Değerleyiciler çalışanların değerlendirilmesinde, örnek bir olay üzerinden uygulama yaptırma, grup tartışmaları, görüşme, gerçek bulgular üzerinden uygulama gibi yöntemlerle verileri toplar ve bir değerlendirmeye varır ve bunu çalışanla paylaşır (Edenborough, 2005: 150-159). Değerlendirme merkezlerinin ‘çalışanları değerlendirme programlarında en çok karşılaşılan sorun, çalışanların iş ile ilgili davranışlarının değerlendirilmesi ile işin gerektirdiği kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi arasında yaşanılmaktadır. Değerlendirme merkezleri, davranışlarla ilgili sorunların çözülmesinde insan kaynakları merkezlerinin ve endüstriyel psikologların araştırma sonuçlarına dayalı değerlendirme sistemleri geliştirmelidir (Rothwell & Kazanas, 2003)

6. Ekibe Dayalı Edim Değerlendirme: ‘Ekip ve ekip çalışması’ kavramları yeni bir kavram olmamakla birlikte ekip ediminin değerlendirilmesi çağdaş edim değerlendirme yöntemlerinden biridir. Günümüzde pek çok büyük organizasyon artık, çok iyi yetişmiş, çalışkan ve bilgili işgörenlere sahip olmanın örgütsel edim için yeterli olmadığını görmektedir. Bunun yanında kurumlarda bazı işler ekip halinde birlikte çalışmayı gerektirmektedir. Kurumsal hedeflere ulaşmanın en iyi yolu birlikte çalışmaktan geçmektedir (<http://www.canaktan.org/>. 21.08.2009). Lyons’a (2006:104) göre ekibin edimini en çok etkileyen ekip lideridir. Ekip liderleri bilgi, deneyim ve yeterlilik bakımından takım üyelerinden farklı olsa da liderin ediminin geliştirilmesinde ekibin diğer üyelerinin geliştirilmesi de oldukça önemlidir. Bu

nedenle ayrıntılı verilere, takım liderinin üyeleri hakkında daha çok bilgi sahibi olacağı değerlendirmelere ihtiyaç vardır.

7. Çoklu Veri Kaynağına Dayalı (360 Derece Geri Bildirim) Değerlendirme

Yöntemi: Bu yaklaşım, değerlendirmenin çok sayıda insan ve ölçüt tarafından yapıldığı (Canitez ve Solmuş, 2002), örgütün psikolojisi hakkında bilgi verildiği (Borman, 1997) ve yöneticilerin ediminin de çalışanlar tarafından değerlendirildiği bir yöntemi içerir (Örücü ve Köseoğlu, 2003).

2.1.14. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme

360 derece edim değerlendirme sistemi için "çok perspektifli değerlendirme", "çok kaynaklı değerlendirme", "çoklu değerlendirme", 360 derece edim yönetim sistemi, 360 derece geri bildirim ve 360 derece edim değerlendirme kavramları kullanılmaktadır (Barutçugil, 2002: 202). 360 derece edim değerlendirme, son yıllarda özellikle ABD ve Batı Avrupa ülkeleri ile Türkiye’de en çok üzerinde durulan uygulamalardan birisidir ve hızla yayılmaktadır. 1995 yılında ABD’de şirketlerin yüzde 40’ı 360 derece değerlendirme yöntemini kullanırken, bu rakam 2000 yılında yüzde 65’e çıkmıştır (www.baltas-baltas.com/kaynakdergiyazi.asp, 14 Nisan 2007). Türkiye’de Koroza Ambalaj A.Ş., Garanti Yatırım Merkezlerinde, Garanti Sigorta, Aktif Finans, Tansaş ve Macrocenter, Arçelik, Doğu grubu gibi büyük ticari kuruluşlar fiilen bu uygulamaları şirketleri bünyelerinde yürütmektedir (Akşit, 2008: 56).

5000’e yakın çalışanıyla, otomotiv, inşaat, turizm vb. iş sahalarında faaliyet gösteren Orhan Holding bünyesinde uygulamaya alınan 360 derece edim değerlendirme yapısı ile orta ve üst düzey yöneticilerin edimi hakkında alt, üst ve yan düzey çalışanların görüşlerini içeren bir değerlendirme modeli geliştirilmiş ve 22 şirket kapsamında uygulanmıştır. Temel yetkinliklerin sınındığı, gerekli eğitim ihtiyaçlarının tespit edildiği, yatay ve dikey hiyerarşide iletişim kanallarının optimize edildiği bu model ile kurumsal kariyer planlaması sağlanmıştır. Bank Asya bünyesinde uygulanan 360 derece edim değerlendirme yapısının temel amacı, çalışanlarına geri bildirimini sağlıklı ve objektif olmasını sağlamaktır. Çalışanlarının gerçek anlamda edimlerini ölçerek kariyer basamaklarında sağlıklı yükselmelerini

sağlamak diğer bir amaç olarak belirlenmiştir. Çalışanlarının, kendilerine verilen özel şifrelerle yılda bir kez Ocak ayında internet ortamında Edim Değerleme Formlarına ulaşarak sağlıklı bir değerlendirme yapabilmeleri sağlanmış, kurumsal değer ölçütleri, bölüm faaliyet ölçütleri, yönetim ölçütleri ve hedeflerle yönetim ölçütleri olarak dört ana ölçüt üzerinden çalışanlar değerlemeye alınmıştır. Özel Atacan Eğitim Kurumları, çalışanlarının zayıf ve güçlü yönlerini tespit edip geliştirmeleri amacıyla, yılda iki kez uygulanan 360 derece edim değerlendirme sistemini web tabanlı bir yapıyla geliştirmiş ve eğitim kalitesini öğrenci, veli, diğer öğretmenler, kurum yöneticileri ve diğer çalışanların görüşü doğrultusunda belirlemeyi kararlaştırmıştır (Oruç, Armaneri, Yalçınkaya, 2008).

1980'lerden sonra insan kaynakları yönetimi, stratejik bir yaklaşımla firmaların rekabetçi üstünlük kazanmalarına odaklanmıştır. Bu çerçevede insan kaynakları iki temel felsefeye odaklandığı söylenebilir: bir yandan insanın bir firmada yüksek edimle çalışması, öte yandan çalışanların yaşam kalitesini yükseltilmesi amaçlanmış ve bir bakıma, örgütün edimi, çalışanların edimi ile açıklanmış olmaktadır. Bu durumda, çalışanların edimini ölçmek çok ciddi bir konu olarak ortaya çıkmış ve bu alanda birçok sistem geliştirilmiştir (Sabuncuoğlu 2000: 4).

Çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirmelerin yaygın olarak kullanılmasının iki önemli nedeni vardır. Bunlar; gelişim ve değerlendirme amaçlı geribildirimlerin yapılması ve gizliliğin ön planda olduğu bireyi temel alan ve nesnel değerlendirmelerin yapılmasıdır (Antonioni, 2000).

2.1.15. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmenin Gelişimi

Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yönteminin gelişimine baktığımızda ilk olarak 1950'li yılların sonlarına doğru Amaçlara Göre Yönetim kavramı ile geribildirim ve uzmanlaşma kavramlarının ön plana çıktığı, yöneticilerin ve çalışanların, ayrıntılı verimlilik hedeflerini belirlemesi ve o yönde ortak hareket edilmesinin önem kazandığı görülmektedir. Amaçlara Göre Yönetim'le, işgörene edimi hakkında bilgilerin aktarılmasının, çalışanların verimi ve iş tatminleri üzerinde ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmış ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki edim

değerlendirme toplantıları periyodik hale gelmiştir. 1960'lı ve 1970'li yıllarda araştırmacılar, insanlara edimleri hakkında daha geniş ve daha doğru bilgiyi nasıl sağlayacakları konusunda araştırma yapmaya başlamışlar ve birçok çalışma sonucunda, yöneticilerin, astların kendilerini nasıl algıladıklarını öğrenmelerinin, yönetici davranışları üzerinde olumlu etki yarattığı görülmüştür. 1980'li yıllarda değişen iş koşulları, teknolojinin gelişmesi işletme yapılarının değişmesi sonucunda yapılan araştırmalarla değerlendirme yapılırken çok kaynaktan bilgi elde edilmesinin, değerlendirmenin doğruluğunu ve kesinliğini artıracığı ortaya çıkartıldı. 1990'lı yıllarda ise rekabetin artması ve müşterilere olan eğilimle birlikte 360 derece edim değerlendirmenin önemi artmıştır (Dinç, 2005: 55).

2.1.16. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmeye Geçiş Nedenleri

Çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme yönteminin tercih edilmesine neden olan değişimlere göz attığımızda aşağıdaki etkenlerden söz edebiliriz (Dinç, 2005: 55-58):

2.1.16.1. Örgütsel Değişimler: 21. yy'in ekonomi ve iş yaşamında meydana gelen değişiklikler özellikle, örgütlerin yapısını, çalışanların niteliğini, yöneticilerin görev ve sorumluluklarını, takım çalışmasını ön plana çıkarmıştır.

A. Bilgiye Dayalı Çalışanlar: Bilgi toplumuna geçişle birlikte çalışanların niteliklerinin değişmesi ve yükselmesi, yöneticilerin onları değerlendirmede yetersiz bırakmıştır.

B. Yöneticilerin Sorumluluk Alanlarının Genişlemesi: Yönetim ve hizmet sektöründeki işletmelerin çoğalması, çalışan sayısının artması, üretimde çeşitliliğinin gündeme gelmesi yöneticilerin görev ve sorumluluk alanlarının değişmesine neden olmuştur.

Yöneticilerin sorumluluğundaki çalışanların sayısı 3-9 iken, günümüzde pek çok üretim ve hizmet işletmelerinde bu sayı 20-70 arasında değişebilmektedir.

Yöneticilerin emrindeki kişilerin sayısı arttıkça astları hakkında bilgi edinme olanakları azalmaktadır. Çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirmeler çoğunlukla yönetsel kademelerde çalışanlar veya yönetici pozisyonunda çalışanlar için önerilmektedir. Sistem sayesinde yöneticiler üstleri astları ve meslektaşları tarafından nasıl görüldüklerinden haberdar olmakta ve gelen verileri karşılaştırma olanağı bulunmaktadır. Böylece liderlik becerileri, çalışanlara yaklaşım, yetkilendirme uygulamalarındaki kritik tutum davranışlardan veri elde edebilmektedir (Sabuncuoğlu, 2008: 4)

C. Matris ve Ekip Tipi Örgütler: Hiyerarşik yapıdaki genişleme, üretim ve pazarlamadaki artış, örgütlerin yapılarını karmaşıklaştırmış, proje temelli çalışmalarını ön plana çıkarmıştır. Matris ve proje tipi organizasyon yapılarına sahip işletmelerin pek çoğu 360 derece edim değerlendirme sistemini benimsemişlerdir (Turgut, 2002: 62).

D. Takım Çalışması: İşletme yapılarının karmaşıklaşması işbirliği beraberinde gelişen takım çalışmalarını önemli hale getirmiştir. Bireylerin edimi, takımın edimi ile paraleldir. Geleneksel edim değerlendirme yöntemleri takım içindeki bireylerin değerlendirilmelerinde eksik kalmıştır (Prewitt, 1999).

2.1.16.2. Sosyal Değişimler: Organizasyon kültüründe meydana gelen katılımcı liderlik, çalışanların yetkilendirilmesi, müşteri hizmetlerini geliştirilmesi, iş hareketlerinin akışını düzenleyen kalite mekanizmalarının eklenmesi gibi değişimler çok kaynaklı edim değerlendirme yöntemlerini gerekli kılmıştır (Edward & Ewen, 1996)

A. Katılımcı Liderlik ve Yetkilendirme: Katılımcı liderlik; sadece yöneticilerin söz sahibi olduğu karar alma mekanizmasına, örgüt çalışanlarında karar sürecine katılması ve söz sahibi olmasını sağlamaktadır. Bu anlayışla geleneksel liderlik anlayışına son verilmiştir. Katılımcı liderlik işletme kararlarına, örgüt içi hiyerarşinin en alt seviyesindeki çalışanın katılımıyla meydana gelmektedir.

B. Müşteri Hizmetleri ve Kalite Bilinci: İç ve dış müşterilerden elde edilen geribildirimler kalite ve sürekli iyileştirme bilincini yaratmıştır. Toplam Kalite Yönetimi gibi yönetim alanında ortaya çıkan gelişmelerde bu sonuçları dikkate almayı gerekli kılmaktadır. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme bu ihtiyacı karşılamaktadır.

2.1.16.3. Yöntemin Yeniden Yapılandırılması: Örgütler, küreselleşme eksenli hızlı değişime ayak uydurmak ve işletme amaçlarını yerine getirmek için yapılarını tamamen değiştirmek ve bilgiyi ön plana almak zorundadırlar. Bilgiyi ön planda tutan 360 derece edim değerlendirme yöntemi örgütün yeniden yapılanmasını desteklemektedir.

2.1.16.4. Yeterlilik ve Takım Temelli Ödüllendirme: Günümüzde ödüllendirme sistemleri, kritik başarı faktörleri ve yeteneklerine bağlanmaktadır ve birçok işletme bunu desteklemek için 360 derece edim değerlendirme sistemini kullanmaktadır.

2.1.16.5. Hak Edilmeyen Ödüllerin Kaldırılması (End of Entitlements): Edim dereceleri arasında, çok kaynaklı edim ölçüleri tek kaynaklılara göre daha belirgin bir ayırım sağlarlar. Pek çok işletme, tek kaynaklı süreçlerin değerlerde abartıya yol açtığını ve hemen hemen herkese olduğundan yüksek edim oranları verdiğini ve böylece süreç içinde çalışanların düzenli maaş artışı ve ikramiyeler almaya hakları olduğu kanısını uyandıran bir ortam oluşturduğunu söylemektedir. Çok kaynaklı değerlendirmeler, yüksek, orta ve düşük edimleri daha iyi birbirinden ayırarak uygun tanıma ve ödüllendirmelerin yapılmasını sağlamaktadır ve otomatik kazanılan hakları kaldırmaktadır.

Gruner' a (1997) göre, 360 derece edim değerlendirmenin en önemli yönü işte tam da bu noktada yatmaktadır. Bu yöntemin edim değerlendirmeye en büyük katkısı, çalışanın çok yönlü izlenmesiyle elde edilen veriler ışığında geribildirimlerin yapılmasıdır. İyi hazırlanmış, yeterli zaman ayrılmış geribildirim en önemli ürün, çalışanla birlikte geliştirilmiş yol haritası veya gelişim planıdır. Çalışanların geliştirilmesine vurgu yapan çoklu geri bildirimler, bu yönü ile klinik denetimi çağrıştırmaktadır. Antonioni' ye (2000) göre, insan davranışlarını değiştirmenin ne

kadar zor olduğu düşünöldüğünde ihtiyacımız olan, kesin ve apaçık belirlenmiş amaçlar, bir eylem planı ve bir yol göstericidir. Tüm bunları içine alan çoklu değerlendirmeler iyi uygulandığında olumlu sonuçlar verebilir.

2.1.17. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme ve Geleneksel Edim Değerlendirme Arasındaki Farklar

Geleneksel edim yaklaşımında çalışana sadece üstü tarafından geribildirim verilmesine karşılık, 360 derece edim değerlendirme yöntemi, çalışanın edimini gözlemleyen daha geniş bir grubun geribildirim vermesine olanak sağlamaktadır (Yüce, 2003). Edim değerlendirmede özellikle değerleyicinin değer yargıları, duyguları devreye girmekte, objektiflik ve güvenilirlik konusunda şüpheler ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda açıklık, katılım, güven, objektiflik önemli ilkeler olarak ortaya çıkmaktadır (Aytaç, 2003). 360 derece yaklaşımda geri bildirim çok yönlü, dolayısıyla gerçekçi olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, geribildirim raporları profesyonelce hazırlanmalıdır. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme ve geleneksel edim değerlendirme arasındaki farklar aşağıdaki gibi ele alınabilir (Akt: Örencik, 2007:17):

Şekil 13

Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme ve Geleneksel Edim Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Karşılaştırma Boyutu	Geleneksel Edim Değerlendirme	ÇVKDED
Yönetim	Hiyerarşik ve otoriter: Sistem ve personelin kariyeriyle ilgili tüm kararlar bir tek kişinin elindedir.	Katılımcı: Kişi kendi kariyeri ile ilgili tüm kararlara dahil edilir
Yöneticiler	Yargılayıcı: Yöneticiler yargılayıcı bir rol üstlenir.	Edim Danışmanı (Koç): Yönetici koçluk rolü üstlenir Yargılamak yerine edimi geliştirir.
Değerlendirme Süresi	Değişken: Yöneticinin değerlendirmesi genellikle çok zaman alır.	Belirli: Yöneticinin bir kişiyi değerlendirmesi 15 dakika sürer.
Tarafsızlık	Belirsiz: Kişi değerlendirirken eşit haklara sahip değildir. Yönetici değerlendirme esnasında çeşitli hatalar yapabilir.	Belirli: Çok kaynak kullanımı olduğu için hatadan uzak bir değerlendirme yapılır.
Güvenilirlik	Güvenli Değildir: Yöneticinin yaptığı değerlendirme, her zaman doğru olarak kabul edilir.	Çok Güvenilir: Çok kaynaktan gelen veriler sayesinde güvenilirliği yüksektir.
Davranış Değişimi	Destekleyici Değil: Sonuçlara güvenilirlik az olduğu için davranış değişikliğine motive edici değildir	Destekleyici: Çok kaynaktan gelen veriler daha gerçekçi olduğu için davranış değişikliğini motive eder.
Gözlem	Sınırlı: Yöneticilerin, astlarla irtibatı kısıtlıdır.	Sürekli: İş arkadaşları, astlar ve müşteriler kişiyi sürekli gözlemleyebilirler.

Kaynak: Edwards M. R.ve Ewen, A J. (1996). Providing 360-DegreeFeedback: An Approach ToEnhancing Individual AndOrganizational Performance, American Compensation Association.

360 Derece değerlendirme, örgütün tüm işlevlerinin eşgüdömlü bir şekilde çalışmasının garanti ederek, hem örgüte hem de çalışanlara geri besleme vermesi açısından yönetsel yapısının en önemli bilgi kaynağıdır. Bu amaçla etkili iş edimi için gerekli olan becerileri ve davranışları sıralayan bir beceri modeli geliştirilerek, edim anketi hazırlanır. Değerleyiciler anketi doldurur ve her bir beceri alanı için çalışanın edimini derecelendirir (Barutçugil, 2002: 203).

2.1.18. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmenin Amacı

Ludeman' a (2000) göre örgütler, 360 derece edim değerlendirmeyi farklı amaçlarla kullanabilmektedirler. Bu amaçlardan bazıları aşağıdaki gibi ele alınabilir:

1. Örgütler genellikle, çalışanların gelişim ve eğitim planlarına daha kapsamlı ve nesnel verilerle girdi sağlamak için 360 derece değerlendirmeleri kullanmaktadır. 360 derece değerlendirmenin periyodik olarak uygulanması ve bu farklı uygulamaların sonuçlarının karşılaştırılması, gerçekleştirilen gelişim ve eğitim faaliyetlerinin etkinliğini ölçmeye de veri sağlayacaktır.
2. 360 derece değerlendirmeler, takım içi iletişimi artırmak ve takım çalışmasını güçlendirmek amacıyla da kullanılmaktadır. Takım üyelerinin birbirine geribildirim vermesi, karşılıklı beklentileri ve bu beklentileri ne düzeyde karşıladıkları konusunda farkındalık yaratmaya yardımcı olmakta ve bu suretle takım içi iletişimi geliştirmektedir.
3. 360 derece değerlendirmeler, yönetimin etkinliğini ölçme konusunda da kullanılmaktadır. Yönetim kadrosundaki kişilerin astları, iş arkadaşları ve müşterilerinden geribildirim alarak yönetsel olarak ne derece etkili oldukları konusunda bilgi edinmelerine ve gelişim ihtiyacı olan yönleri ile ilgili farkındalık yaratılmasına fırsat tanımaktadır.
4. Örgütler zaman zaman 360 derece değerlendirmeyi, örgütsel değişim ihtiyacını belirleme, değişimi hızlandırma ve değişim planlarına veri sağlamada kullanabilmektedir.
5. Örgütler 360 derece değerlendirme sonuçlarını, kariyer yönetimi sistemi kapsamında yapılan değerlendirmelerde, destekleyici veri olarak kullanabilmektedir.

Başarılı bir çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme tasarımı kurulabilmesi için; geliştirilebilir amaçlar tercih edilmeli ve geri bildirimler de değerlendirme ölçeklerinden çok yazılı olarak tanımlanmış bilgiler kullanılarak yapılmalıdır. Antonio' nin (1997) yaptığı bir araştırmada olumlu geribildirimlerin çalışanlar üzerindeki güdülenmeyi artırdığı, düşük edimi yükselttiği görülmüştür.

2.1.19. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmenin Yararları

Teknoloji ne kadar gelişse de örgütlerin başarısının en önemli etkeni ‘insan’ dır. İnsan edimini artırmak için uygulanan “360 Derece Edim Değerlendirme” nin çalışana ve örgüte sağlayacağı yararlar aşağıdaki gibi ele alınabilir.

A. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmenin Çalışana Sağladığı Yararlar

Geri-besleme süreci çalışanın, edimini iyileştirmesi ve güçlendirmesi için faaliyet planlarının geliştirilmesini, çok sayıda değerlendiriciye imkân vermek suretiyle bir kişinin öznel değerlendirmesini engellenmesini, yaptıkları işi çevresindekiler tarafından nasıl algılandığını görmesini sağlamaktadır. Amirler içinse, çalışanların yetenekleri konusunda daha geniş bilgi sahibi olmasına, örgütün havasına uymasına ve kendini geliştirmesine faydalı olmaktadır. İşgörenlerin başkalarının bakış açılarını daha iyi anlayarak güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri ve kendilerini geliştirme çabalarına belli bir yön kazandırmalarına yardımcı olmaktadır (Barutçugil, 2002: 204).

Çoklu değerlendirmeler, nesnel ve güvenilir bildirim sağlayarak, bireysel gelişim ve öğrenmeye destek vermekte, müşterilerin değerlendirmeye katılması ile ürün ve hizmet kalitesini artırmakta (Sabuncuoğlu, 2005: 197), örgütte kişisel ilişkileri geliştirmekte, işe göre çalışan yerine, çalışana göre iş yaratmaktadır (Örücü ve Köseoğlu, 2003). Takım üyelerinin birbirine geribildirim vermesi, karşılıklı beklentileri ne ölçüde karşıladıkları konusunda farkındalık kazanmalarını ve takım içi iletişimi geliştirmelerini sağlamaktadır (Dinç, 2005: 53). Ancak Gebelein’ e (1996) göre çok kaynaklı geribildirim stratejilerin çalışanların geliştirilmesinde kullanılabilmesi, örgütsel amaç ve stratejilerin sınıflandırıldığı bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesine bağlıdır. İkinci olarak örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için çalışanların yapması gereken temel davranışlar ve sahip olmaları gereken temel deneyimler bir yeterlilik modeli ile tanımlanmalıdır. Üçüncü olarak sonuçların doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için süreçle gerekli eğitimler verilmelidir. Son olarak değerlendirmeyi etkileyen etkilerde araştırılmalıdır.

B. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmenin Örgüte Sağladığı Yararlar

Fletcher ve arkadaşlarına (2002) göre, profesyonel yönetimler çalışanların örgüt içindeki işe dönük gelişimlerini en çok destekleyen yöntem olarak çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yöntemini görmektedir. Aynı zamanda bu yöntem örgütün gelişimini de en çok destekleyen modellerden biridir. Hem bireysel hem de örgütsel etkililiğin geliştirilmesinde, gelişim etkinliklerine odaklanmada, kültürel ve stratejik değişimlerin yakalanmasında çok kaynaktan toplanan veriler örgüte zaman kazandırmaktadır. 360 derece geribildirim süreci diğer edim değerlendirme yöntemlerinden birçok konuda daha iyidir. Örneğin çoklu değerlendirmeler değerlendirilen yeterliliklerin yapılandırılmasında Değerlendirme ve Geliştirme Merkezleri'nden daha etkilidir. 'İşgören Araştırmaları' ise sadece bireysel edime odaklanmış, bireysel edim ile örgütsel kültür ve iklim arasındaki ilişkiyi gözden kaçırmıştır. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmenin işgörenin kendi kendini mercek altına almasını sağlayarak bir iç kontrol süreci yaratmakta ve çalışanın gelişiminin yanı sıra kurumsal etkinliklerin geliştirilmesine de yol açmaktadır. Aynı zamanda gelişim odaklı eleştirme ve eleştiri alma kültürünün oluşmasına da yardımcı olmaktadır. Dijital ortamda gerçekleştirilmesi örgüte, zaman ve maliyet tasarrufu da sağlamaktadır (Sabuncuoğlu, 2005).

2.1.20. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmede Değerlendirme Ölçütleri

360 derece edim değerlendirme ölçütleri aşağıdaki gibi ele alınabilir (Seyidoğlu, 2006: 106, Tarcan, 2001: 23):

Şekil 14

360 Derece Edim Değerlendirme Sisteminde Değerlendirme Ölçütleri

360 Derece Edim Değerlendirme Sisteminde Değerlendirme Ölçütleri		
Kişilik Özelliklerine Dayalı Ölçütler	Yetkinliklere Dayalı Ölçütler	Çıktılara ve Sonuçlara Dayalı Ölçütler
<ul style="list-style-type: none"> • İletişim, • Adanmışlık • Liderlik, • Değişimlere uyabilmek, • İlişkiler, • Motivasyon, Öğrenme, • Saygı, • Duygusal Denge, • Beceri, • Kendine Güven, • Genel Kültür, • Yeterlilik, • Sorumluluk. 	<ul style="list-style-type: none"> • İşin yönetimi, • Başkalarının yetiştirilmesi, • Personelin geliştirilmesi, • Karar, • Yapılandırma, • Planlama, • İcra, • Değerlendirme, 	<ul style="list-style-type: none"> • Üretim • Gelişim

Kaynak: Seyidoğlu, A.O. (2006). 360 Derece Performans Değerlendirme Yönteminin Askeri Okullarda Uygulanabilirliğine Ait Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Buna göre edim ölçütleri kapsadıkları bilgilerin, ölçülmek istenilen amaca hizmet etmesi yönünden; kişilik özelliklerine dayalı ölçütler, yetkinliklere dayalı ölçütler, çıktılara ve sonuçlara dayalı ölçütler olmak üzere üç grupta sınıflandırılabilir.

Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme yaklaşımı içinde kabul gören temel düşünce, sekiz temel yetenek alanında işgörenin ediminin çok yönlü olarak incelenmesidir. Lassiter 'a (1996) göre bu alanlar; iletişim, liderlik, değişime uyabilirlik, insan ilişkileri, görevin yönetimi, üretim ve iş sonuçları, başkalarının yetiştirilmesi ve personelin geliştirilmesidir.

A. İletişim: Günümüzde çalışanların iletişim becerisinin yüksek olması, en az konusunda yeterli bilgi sahibi olması kadar önemli hale gelmiştir. Çevresindekilerle iyi diyaloglar içinde olması, etrafındaki kişileri büyük bir sabırla dinleyebilmesi, onlara empatik yaklaşabilmesi önem kazanan değerler arasına girmiştir. Bu düşünce ışığında aşağıdaki konular edim açısından sorgulanmaktadır:

- a. Başkalarını dinlemek,
- b. Süreçler hakkında bilgi sahibi olmak,
- c. Etkili bir yazılı ve sözlü iletişim becerisine sahip olmak,

B. Liderlik: Örgütte insanların sistemin iyileştirilmesi ve mükemmelleştirilmesinde rol almayı istemesi ancak amirleri tarafından olumlu yönde yönlendirilmesi ile mümkündür. Bu da liderlik etmek ile olacaktır. Bu aşamada, insanlara makam vererek onları yönetici yapabilirsiniz ama asla atayarak lider yapamazsınız anlayışı içinde, kişilerin örgütteki liderlik becerileri farklı alt ölçütlerle sorgulanarak çok yönlü bir geri besleme alınmaya çalışılmaktadır. Bu alt ölçütler:

- a. Güven yaratmak ve dürüst olmak,
- b. Önder olmak,
- c. Yetki ve sorumlulukları dağıtmak,

C. Değişime Uyabilirlilik: 21. inci yüzyıla damgasını vuracak kavram “değişim” olacaktır. Değişim yönetimi, geleceğin yöneticilerinin ve onların yönettikleri örgütlerin hayatta kalabilmesinin tek şartı olacaktır. Gelecekteki mücadele değişimi kontrol altına alma mücadelesi, bu savaşın başrol oyuncusu ise insanın bizzat kendisi olacaktır. Unutulmamalıdır ki; teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin geleceğin savaşlarında son sözü yine insan söyleyecektir. 21. inci yüzyılda değişim iki boyutta kendini gösterecektir. Birincisi teknolojik boyuttur; kullanılan teknolojinin sürekli olarak kendini yenilemesini ve buna ayak uydurulmasını ifade eder. İkinci boyutu olan ‘teknolojiyi kullanan insan / örgütün düşünsel, fiziksel ve psiko-motor alanlardaki değişim’ çok daha önemlidir. Eğer onu etkin kullanan insan yoksa teknolojinin hiçbir şey ifade etmeyeceğini unutmamak gerekir. Örgütsel değişim ve teknolojik değişim birbirine paralel bir şekilde artış gösterirse işletmelerde değişime bağlı radikal dönüşümler gerçekleşebilir. Değişimin bu safhasını “değişimin kurumsallaşması” olarak adlandırabiliriz. Geleceğin dünyasında uzun süre hayatta kalabilmenin sırrı bu alandan kopmamakta yatmaktadır. Her iki

boyutta da önemli bir gelişme olmuyorsa örgütün bir süre sonra kişilerden kaynaklanan ciddi bürokratik baskılara maruz kalması kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle örgüt içinde herkesin değişime açık olması ve kendisini yenilemeye hazır olması gerekmektedir. Aşağıdaki ölçütler sorgulanarak örgüt içindeki çalışanların değişime ayak uydurabilme özellikleri farklı bakış açılarından sorgulanmak istemiştir:

- a. Çevreye ve şartlara uyabilmek,
- b. Yaratıcı düşünmek ve uygulamak,
- c. Değişim dinamiklerini önceden fark edebilmek.

D. İnsan İlişkileri: Örgütlerde sinerji kavramının yaygınlaşması ile beraber takım çalışması da son derece önem kazanmıştır. Her seviyedeki çalışanların birbirleri ile olan ilişkileri, örgütsel edimi olumlu ya da olumsuz yönde doğrudan etkilemektedir. Aşağıdaki temel ölçütlerle mevcut ilişkilerin seviyesine yönelik geri besleme alınmaya çalışılmaktadır.

- a. Personel ilişkilerini geliştirmek,
- b. Takım başarılarını yönlendirmek ve özendirmek.

E. Görevin Yönetimi: İşin etkili bir şekilde yönetilmesi çalışan bazında araştırılmaktadır. Farklı seviyelerde etkili yönetimden tam olarak ne algılandığı ortaya konularak, algılanması gereken boyut ile arasındaki fark belirlenmektedir. Böylece sisteme verilecek geri beslemeler aracılığı ile etkinlik seviyesinin yükseltilmesi ve kaynakların etkin kullanımının artırılması amaçlanmaktadır. İşin yönetimi aşağıdaki ölçütler sorgulanarak araştırılmaktadır:

- a. Etkili çalışmak,
- b. Teknolojiyi sisteme katma değer yaratacak şekilde kullanabilmek,
- c. İş konusunda gayretli ve yetenekli olmak.

F. Üretim ve İş Sonuçları: 21. inci yüzyıla çok az kala ortalama şirket ömrünün 15 senenin altına indiği dünyamızda, örgütlerin hayatta

kalabilmesi etkili – karlı, mal ve hizmet üretmelerine bağlı olacaktır. İşletmenin yaptığı üretimin çalışan bazındaki katkısı sorgulandığı bu süreçte aşağıdaki temel ölçütler değerlendirilmektedir.

- a. Ne kadar planlayacağını ve ne zaman uygulayacağını bilmek,
- b. Başarılı sonuçlar almak ve ısrarcı olmak.

G. Başkalarının Yetiştirilmesi: Çağımızın yoğun iş yaşantısı çoğu organizasyonda istemeden de olsa bireyselliği ön plana çıkarmaktadır. Bu da örgütlerde var olan bilgilerin sonraki nesillere aktarılmasını engellemektedir. Farklı kademelerdeki personelin sahip olduğu bilgileri başkalarına aktarmada göstereceği isteği teşvik etmek, diğerlerine güdüleyici bir katkı sağlayacaktır. Burada bu bilgi aktarımının somut göstergeleri aranarak edime katkısı araştırılmaktadır:

- a. Bireysel yeteneklerin keşfedilip yetiştirilmesi,
- b. Sabırlı, yardımsever ve etkili bir önder olunması,
- c. Başarılı bir motivasyon politikası izlenmesi, ekstra eforun ödüllendirilmesi.

H. Personelin Geliştirilmesi: Çerçevesinde sorumlu olunan personelin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi konusunda çalışanların sorumluluk hissetmesi ve örgütsel kaynaklarını bu konuda yönlendirmesi araştırılmaktadır. Aşağıdaki ölçütler çerçevesinde farklı bakış açılarından geri besleme alınmaktadır:

- a. Uygulamalarda sorumlu ve kararlı bir örnek gösterilmesi,
- b. İyileştirme için arayış içinde olunması,
- c. Olumlu düşünme sistemine sahip olunması.

2.1.21. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmede Veri Kaynakları

Edimin değerlendirilmesinde kullanılan çoklu veri kaynakları şunlar olabilir (Fındıkçı, 1995: 306):

- A. Kişisel değerlendirme (Özdeğerlendirme):** Kişilerin kendilerinin iş başarılarına yönelik düşüncelerinin belirlenmesidir. Bir form yardımıyla veya çalışanın belli aralıklarla yazacağı raporlarla yapılabilir.
- B. Üstlerin görüşleri:** Üstler denetimleri altındaki çalışanları sürekli izlediklerinden, onun iş başarısını en yakından bilecek ve takdir edecek kişilerdir. Ancak üstlerin tarafsız olmaları çok önemlidir.
- C. Astların görüşleri:** Kendine güvenen üstlerin ve nitelikli işgücünün bulunduğu işyerlerinde astların görüşleri, çalışanların edimlerinin belirlenmesinde önemli veriler sağlamaktadır.
- D. Eş düzeylilerin görüşleri:** Eş düzeylilerin birbirlerine yönelik beklentileri olmayacağı veya daha az olacağı ve yansızlığın korunacağı düşünülerek geliştirilmiş bir yöntemdir.
- E. Hedeflere ulaşma düzeyi:** Hedefler denildiğinde; kişisel hedefler, iş hedefleri ve birim ya da kurum düzeyindeki hedefler anlaşılmaktadır. Önceden hazırlanmış olan bu hedeflere kişinin ne oranda ulaştığına bakılarak edim değerlendirmesi yapılabilir.
- F. Pazar payı:** Daha çok satış ağırlıklı ve yoğun rekabetin yer aldığı kurumlarda kullanılan bu yöntem, yılsonunda veya sezon sonlarında belirlenmiş olan Pazar paylarına ne oranda ulaşabildikleri çalışanlarla görüşülerek belirlenir.
- G. Müşteri raporları ve mutluluğu:** Başarıda belirleyici olan ürün ya da hizmeti alanların görüşleri, önerileri vb. alınması ile edimler değerlendirilir.
- H. Kalite düzeyleri:** Kalitenin yüksekliği veya belirli bir düzeyde tutulması yüksek edime işaret etmektedir. Standartlara dayanan, somut sonuçlar veren ve yoruma yer vermeyen bu yöntem, ürün veya hizmetin kalitesini belli standartlara göre ölçerek edimi belirlemektedir.
- İ. Sınav vb. değerlendirme sonuçları:** Daha çok akademik personelin değerlendirilmesinde kullanılan bu yöntemde, çalışanları bilgi derinliklerinin ölçülmesi amaçlanır.

2.1.22. Çoklu Veri kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

360 derece geribildirim sürecinin olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bu olumsuz yönleri bilmek, bu sistemleri uygularken yanlış yollara sapmamak açısından çok önemlidir (Aytaç, 2003: 3).

- A. **Tasarım Aşamasındaki Sorunlar:** 360 derece geri bildirim sisteminin örgüte girişi, genellikle İnsan Kaynakları bölümünden bir uzmanın tavsiyesiyle ya da sistemle bir kitap ya da seminerde tanışmış bir yöneticinin öncülük etmesiyle olur. Tüm yeni programların bir kurumda uygulamaya konma aşamasında olduğu gibi, bu değişim de değişim yönetimi kuralları doğrultusunda uygulanmalıdır. Yeni süreçten etkilenecek tüm kişilerin de fikri alınarak doğru bir süreç tasarlanmalıdır. Bu aşamada, yapılacak yanlışlıklar edim değerlendirme sürecini başarısızlığa mahkûm edecektir.
- B. **Sürece Bütünlük Kazandırmamadan Kaynaklanan Sorunlar:** 360 derece geri bildirim sisteminin başarılı olması için, sistemin örgütün stratejik hedefleriyle uyumlu olması gerekir. Eğer kurum daha önce çeşitli iş tanımları ve yetkinlikler belirlemişse, yeni sistemde bunlara uygun olarak tasarlanmalıdır. Eğer sistem örgütün genel amacını destekleyici nitelikte değil de sonradan bir ek niteliğindeyse sistemden yeterli verim alınamaz.
- C. **Yetersiz Eğitim ve Süreç Bilgisinden Kaynaklanan Sorunlar:** Edim değerlendirme sürecine katılacak tüm çalışanların süreç hakkında eğitim alması, yapıcı geri bildirimler yaratmayı ve sonuçları yorumlamayı öğrenmesi gerekmektedir.
- D. **Eksik Bilgiden Kaynaklanan Sorunlar:** 360 derece edim değerlendirme sistemlerinde geri bildirimini sağlayan kişiler genellikle gizli tutulduğu için, belirsiz yorumlar ve değişik değerlendirmeler hakkında daha fazla fikir almak, çalışanlar için imkânsızlaşmaktadır. Bu sebepten dolayı, bu geri bildirim sonuçlarını yorumlamak üzere uzmanlaşmış insan kaynakları çalışanlarının varlığı çok önemlidir.
- E. **Aşırı Kâğıt İsrarı ve Bilgisayara Bilgi Giriş Yükünden Kaynaklanan Sorunlar:** Geleneksel yöntemlerde iki kişi arasında tek bir form aracılığıyla

gerçekleşen süreç, katılımcıların artmasıyla içinden çıkılması zor bir hal alabilir.

2.1.23. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Süreci

Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme yaklaşımında izlenen süreç edim değerlendirme yöntemlerinin birçoğu ile benzerlik göstermekle birlikte farklı yazarlarca aşamalar arasında çokta farklı olmayan bir süreç tanımlanmıştır. Genel olarak çoklu değerlendirmeler aşağıdaki adımları içeren bir süreci kapsamaktadır:

- A. Çalışanlarla Toplantı Yapılması ve Amaçların Görüşülmesi:** Öncelikle sistemin amaçları ile yönetimin amaçlarının net bir biçimde ortaya konulması ve çoklu değerlendirmelerle kurumun amaçları doğrultusunda neyin değerlendirilmesi gerektiği ortaya konulmalıdır. Çoklu veri kaynaklarının değerlendirmeleri sonucunda hazırlanan raporlar çoğunlukla kariyer geliştirme ve eğitim etkinliklerinin planlanmasında kullanılmaktadır. Bu nedenle değerlendirilenin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasına çalışılmaktadır (Sabuncuoğlu, 2000: 15).
- B. Veri Toplama Yönteminin Belirlenmesi - Sürecin Açıklanması - Veri Toplama Araçlarının Yapılandırılması:** Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yönteminde çoğunlukla veriler anket ve görüşme yöntemleri (yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, grup görüşmesi vb.) ile toplanmaktadır. Değerlendirme yöntemi ve ölçütleri belirlenirken, değerlendirilecek kurumun yapısı, kültürü, amaçları, iş tanımlarına ve çalışan profiline en uygun olanları seçilmelidir. Her kurumun öncelik teşkil eden yeterlilikleri ve çalışanlarından beklentileri birbirinden farklıdır. Seçilen değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu, yöntemin nasıl uygulanacağı ve sürecin nasıl işleyeceği değerleyicilere açıklanmalıdır.

McCharty ve Garavan' a (2001) göre, ölçüm araçlarına yansıtılacak, yani değerlemeye tabi tutulacak davranışların neler olduğu ve bunların hangi boyutta değerlendirileceği, bu aşamada belirlenmeli ve açıklanmalıdır. Sistemin hangi

davranışları ölçeceğini, örgütsel strateji ve insan kaynakları stratejisi ile ilişkilendirilmiş biçimde belirlenmesi gerekmektedir (Akt. Kara, 2008: 52). Değerlendirme ölçütleri, değerlendirilen kuruma özel hazırlanmış iş tanımlarına uygun olarak, kişisel ve işe ilişkin ölçütler olarak ikiye ayrılabilir. Kişisel ölçütler, çalışanın kişilik özellikleri, yetenekleri ve alışkanlıkları ile ilgilidir (kendine güven, başarıma isteği, girişkenlik, değişime uyum, vb.). İşe ilişkin ölçütler ise, iş tanımında yer alan işin gereklerine uygun olarak belirlenir (inisiyatif kullanma, sorun çözme, vb.). Bu ölçütlerin belirlenmesinde dört önemli noktaya dikkat edilmelidir:(1) Ölçütler birbirleriyle çelişen veya çakışan özellikte olmamalıdır. Örneğin işbirliği ve ekip çalışması gibi, benzer anlam ifade eden ölçütler kullanılmamalıdır. (2) Somut olarak gözlemlenebilecek olan ölçütler tercih edilmelidir. (3) Değerleyici her bir grup için (ast, üst, iş arkadaşı, müşteri vb.) o grubun daha iyi gözlemleyebileceği ölçütlerin yer aldığı farklı formlar düzenlenmelidir. (4) Veri toplama aracının yapılandırılmasında ölçüm yönteminin belirlenmesi için pek çok farklı yöntem bulunmakla birlikte, değerlendirmelerdeki öznelliği azaltması açısından en uygun yöntem olarak davranışsal beklenti skalaları kullanılmalıdır. Skalanın içerdiği aralıkların sayısı arttıkça değerlendirmenin güvenilirliği azalmaktadır. Yapılan araştırmalar yediden fazla aralığı olan skalaların güvenilirliğinin çok düşük olduğunu göstermektedir (Uyargil, 1994: 45). Bu nedenle genellikle kullanılan aşağıdaki gibi beşlik skalalardır (Delen, 2009: 67-69).

Şekil 15

Değerlendirme Skalası

Değerlendirme Dışı	Mükemmel	Standardın Standart Üzerinde	Geliştirilmesi Gerekli	Yetersiz
DD	5	4	3	1
*	*	*	*	*

Değerlendirme skalasındaki aralıklar aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır.

DD. Değerlendirme dışı: Yeterince gözlem yapma olanağı bulunamadı.

1. Yetersiz: Kişi kendisinden beklenen ve istenenleri düzenli bir şekilde yapamıyor, önemli ölçüde edim eksikliği var.

2. Geliştirilmesi gerekli: Kişi pozisyonu için gereken standardı her zaman karşılayamıyor, açık bir şekilde gelişmeye ihtiyacı var.

3. **Standart:** Kişi iş için gerekli olan standart bir edim gösteriyor, yüksek edim gerektiren bir pozisyonda belirli bir süre eğitildikten sonra çalışabilir.
4. **Standardın üzerinde:** Kişi çok sık olarak kendisinden beklenen ve istenenden üstün bir edim gösteriyor.
5. **Mükemmel:** Kişi pozisyonunun gerektirdiğinden daha üstün bir edim gösteriyor, katkıları sürekli olarak kendisinden beklenenden fazla oluyor.

360 derece geribildirim sürecinin uygulama öncesinde, sürecin kullanılmasına ilişkin kararların insan kaynakları bölümünde işgören ve yöneticilerle birlikte alınması gerekmektedir. Daha sonra kullanılacak bir beceri süreci tanımlanması ve grubun tüm üyeleriyle bir toplantı düzenlenerek, sürecin amacı ve aşamalarının açıklanması, iş görenlere toplanacak verilerin nasıl kullanılacağı anlatılması gerekmektedir (Barutçugil, 2002: 205).

C. Veri Kaynaklarının Seçimi ve Eğitilmesi: Değerlendirmeyi yapacak kişilerin, uygun nitelikte ve nicelikte olmasına dikkat edilmelidir. Çoklu değerlendirmelerin en büyük sıkıntılarında biri budur. Gereksiz veya yetersiz sayıda ve nitelikte, değerlendirilecek kişiyi gözleme şansına sahip olmayan değerleyicilerin seçimi sonuçları doğrudan olumsuz yönde etkileyecektir.

Lepsinger ve Lucia'ya (1997) göre, 360 derece geribildirim sürecinin doğru işlemesi, veri kaynaklarının doğru kişiler olması için en önemli unsurlardan biri "uzmanlık" diğeri ise "güvenilirlik" tir. Değerlenen kişi, değerlendirmeyi yapacak kişinin doğru değerlendirme yapacağına güvenmesi için, iş ortamına ve kendi iş edimine olan yakınlığına inanmalıdır.

Becton' a (2004) göre, değerlendirilenin değerleyicilerin belirlenmesi sürecine katılımı çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmesi yönteminin taraflarca kabul edilebilirliğini artırmaktadır. Değerlenenin, değerleyicilerin belirlenmesi sürecine katılmaları, çalışanların kendilerini değerlendirecek bireyleri tek tek seçebilmeleri anlamına gelmemektedir. Bu durumun dezavantajı, değerlendirmelerin nesnellliğini etkilemesi ve bazı sorunların yaşanmasına neden olmasıdır (Doruköz,

2008: 66-69). Değerleyicilerin kimler olacağı ve hangi değerleyicinin hangi edim ölçütünü değerlendirebileceğinin belirlenmesinde, değerlendirilen görüşlerinin alınması gerektiğini savunan araştırmacıların bu düşünceyi savunurken ileri sürdükleri kanıtları şu şekilde sıralayabiliriz:

- a. **Örgüt içi adalet algısı:** Becton (2004), çalışanların karar alma süreçlerine dahil edilmesinin örgütsel süreçlerin adil olduğuna ilişkin algılarını güçlendirdiğini ifade etmektedir.
- b. **Geribildirim Amaca Hizmet Etmesi:** M. Greller ve P.M Herold (1975), çalışanların edim değerlendirme sisteminde değerleyicilerin belirlenmesi sürecine dahil edilmesinin, onların değerlendirme sistemine olan güvenini arttıracığından; elde edilen geribildirim verilerine olan güveni de artıracığını belirtmektedir.
- c. **Geribildirim Kaynağına Güven:** Ilgen (1979), geribildirim etkinliğini belirleyen temel etkenin, kaynağına duyulan güven olduğunu belirtmektedir. Bir başka deyişle bu güven, değerleyicinin değerlendirme yapabilmek için gerekli yeteneğe ve donanıma sahip olduğu fikrinin oluşmasını sağlamaktadır.
- d. **Geribildirime Verilen Tepki:** Ilgen (1979), geri bildirim gösterilen tepkiyi; geribildirim algılanması, geribildirim kabullenilmesi, geribildirime göre kendini değiştirme isteğinin ortaya çıkması ve geribildirim doğrultusunda kişinin kendini düzenlemesi biçiminde, dört adımlı tepki süreci olarak tanımlamaktadır. Kaynağına duyulan güven ya da başka bir deyişle geribildirim kaynağının güvenilir olduğu algısı yukarıdaki modelde bahsedilen dört aşamanın tamamını etkiler. Bu model penceresinden bakıldığında geribildirimden beklenen sonuçların alınabilmesi için değerlendirilen değerlendirme sistemine, değerleyiciye ve değerleyicinin doğru ölçütleri değerlendirdiğine dair inancının artırılması ancak değerlendirilen ve değerleyicinin sürece katılımıyla mümkün olacaktır.

Garavan 'a (2001) göre, 360 derece edim değerlendirme sürecinde veri kaynaklarının kimler olabileceği konusunda birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bir yaklaşıma göre, değerlendirme sürecinin veri kaynakları arasında yöneticiler, aynı seviyedeki iş arkadaşları, astlar ve kişinin kendisi değerlendirmeye katılmaktadır. Fakat bu tanımda müşterilere yer verilmemiştir. Bir başka yaklaşıma göre ise müşteriler dahil edilmeden yapılan bir değerlendirmede, geribildirim tanımı 270 derece olmaktadır. Müşterilerin çok önemli bir bilgi kaynağı olmaları, örgüte önemli katkılar sağlamaları ve örgütün rekabetçi ortamına avantaj katabileceği için, edim değerlendirme sürecinde veri kaynakları arasına iç ve dış müşterilerin dahil edilmesi gerekmektedir.

Değerlendirilen, değerlendirici ve değerleyici konumunda olan kişiler gerek yöntem gerek sürecin işleyişi gerekse veri toplama aracının doldurulması ve analizinin yapılması konularında eğitime tabi tutulmalı, sistemin amaçları hakkında ayrıntılı bilgiler verilmelidir. 360 derece edim değerlendirme sürecine katılan kişilere eğitim verilmesi, sürecin etkili şekilde ilerleyişini sağlamaktadır. Eğitim sayesinde, tüm katılımcılar sürecin aşamalarının neler olduğuna ve nasıl kullanılacağına dair genel bir yargıya sahip olmaktadır. 360 derece edim değerlendirme sürecinin amaçlarına ulaşabilmesi için, değerlendirme sürecine katılanlara şu konularda eğitim verilebilir (Ergülen, 1998: 105) : (1) 360 derece edim değerlendirme süreci nedir? (2) Örgüt neden bu yeni modele adapte olmuştur? (3) Değerlendirme yapılırken gizlilik nasıl sağlanacak? (4) Sonuçları kimler görecektir ve sonuçlar nerede kullanılacak? (5) Nasıl geribildirim sağlanacak? (6) Sorumluluk ve kurallar ne? (7) Süreç ne kadar sürecek? (8) Sürecin güvenilirliği için ne gibi önlemler alınacak?

Çoklu edim değerlendirme sürecinde geribildirim verecek kişinin eğitimi kadar, bu geribildirimi alacak kişilerin eğitimi de önemlidir. Değerlenen kişi değerlendirme sonuçlarının nerelerde ve nasıl kullanılacağını verilen eğitim sayesinde öğrenir. Bunun yanında kişiler geribildirimden gelen bilgileri nasıl kabul etmesi gerektiğini de öğrenir. Değerlenen kişiler dört alanda eğitime ihtiyaç duyarlar. Bunlar (Yüncü, 2002: 74) : (1) Bilgileri analiz etme ve gelişim hedeflerini belirleme, (2) Beklenmedik olumsuz geribildirim konusunda ne yapılması gerektiği, (3) Gelen

geribildirim yönetici ile tartışılabilir, (4) Ayrıntılı hedef ve hareket planlarının belirlenmesidir.

D. Anket Formlarının Dağıtılması, Doldurulması ve Toplanması:

Belirlenen zaman aralıklarında formlar ilgili birimlerce, ilgili kişilere dağıtılmakta ve doğru biçimde amaca uygun doldurulması ve toplanması sağlanmaktadır.

E. Verilerin Analizi: Formların işleme tabi tutulması, rapora dönüştürülmesi, raporun bir örneğinin yöneticiye ve çalışana verilmesini içermektedir. Yapılan değerlendirmelerin ardından belirli zaman aralıklarında bu formlar üzerindeki veriler analiz edilerek, sonuçlar raporlara aktarılmakta ve ilgili taraflarla paylaşılmaktadır.

F. Geribildirim Verilmesi ve Hareket Planının Hazırlanması: Çalışanla sonuçların tartışılması, geribildirim verilmesi ve bir hareket planının hazırlanması, değerlendirilen kurumun veya bireyin gelişimi açısından son derecede önemlidir. Verilerin çözümlenmesi ile ortaya çıkan raporda, nelerin edim değerlendirme dokümanına gireceğine karar verme ve geliştirme çabalarını planlamak için bir görüşme yapma yer almaktadır.

Gelişmiş bilişim sistemlerine sahip organizasyonlarda anketler, güvenlikleri sağlanmış işletme içi bölgesel ağlardan (intranet ve extranet) yer alabileceği gibi, optik okuyucularla değerlendirilebilecek şekilde de tasarlanabilir. Kullanıcılara nasıl sunulduğundan daha önemlisi sunuş şeklidir. Herkes tarafından anlaşılabilirliği, soruların kafalarda soru işareti yaratmaması, ölçülebilir ve değerlendirilebilir hususları içermesi, bütün kullanıcıların rahatlıkla kullanabileceği bir ergonomiyle tasarlanması, sonuçların geçerliliği ve sistemin kısa sürede herkes tarafından doğru olarak algılanması açısından son derece önemlidir (Arslan, 2003: 9).

Geribildirim aşamasına geçilirken, hazırlanan rapor, değerlendirilen edimine geniş bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu rapor sayesinde değerlendirilen kurum ya da birey, geribildirim sürecinde, ihtiyaçlarını daha açık şekilde algılama fırsatı bulmaktadır. Geribildirimlerin verilmiş şekli çok kaynaklı edim değerlendirmenin

örgütte kurumsallaştırılması açısından hayati önem arz eder. Geribildirimlerde rencide edici ifadelere yer verilmemesi gerekmektedir.

Geribildirim verilirken, bireyin meraklı ve endişeli bekleyişine karşılık, yönetici, bireyi gelişimi yönünde tartışmaya yönlendirmeli ve geribildirim hakkında soru sormaya ve duygularını açıklamaya cesaretlendirmelidir. Eğer kişi kendisini savunmaya geçerse, yönetici bunu engellemeli ve kişinin geribildirimi kabul etmesini sağlamalıdır (Lepsinger & Lucia, 1997). Waldman ve Atwater'a (2004) göre geribildirim bireye, edimi hakkında ayrıntılı bilgi sağlamakla birlikte tek başına davranış değişiklikleri için yeterli değildir. Yöneticilerin değerlendirilen kişi ile birlikte gelişim hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere ulaşabilmek için bir hareket planını oluşturması gerekmektedir. Hareket planı, geribildirim sonuçlarına göre belirlenen zayıf yönleri geliştirmek amacıyla hazırlanan planlardır. Bu planlar sürekli yenilenmeli ve güncellenmelidir. Şekil 16'da basit bir hareket planı örneği verilmektedir. (Edwards & Ewen, 1996).

Şekil 16

Bir Hedefe Göre Hazırlanmış Bireysel Hareket Planı Formu

Bireysel Hareket Planı Hedefler	Hedeflenen güçlenme nedir? Buna ulaşmam için ne gerekmektedir?
Strateji/Kaynaklar	Hedeflere nasıl ulaşacağım ve hangi kaynaklara ihtiyacım olacak?
Hedef Günü	Hedefe ne zaman ulaşacağım?
Gözlenebilir/Ölçülebilir Sonuçlar:	Hedefe ulaştığımı nasıl anlayacağım?

Kaynak: Edwards M. R.ve Ewen, A J. (1996). 360 Degree Feedback:Royal Fail or Holy Grail?, Career Development International.

Görüldüğü gibi bu formda belirlenen hedefin ne olduğu ve bu hedefe nasıl ulaşılacağı, ayrıca hedefe ulaşıldığının nasıl anlaşılacağını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır Yönetici ve birey tarafından birlikte doldurulan bu form sayesinde, çalışan zayıf yönlerini geliştirmek ve edimini artırmak için daha fazla çaba harcamakta ve daha fazla güdülenmektedir.

G. Yeniden Anket Uygulama: Değişim düzeyini belirlemek ve izlemek için aynı modeli kullanarak yeniden anketin uygulanması aşamasını

kapsamaktadır. Buradaki asıl amaç ortaya çıkan eksikliklerin veya zayıf yönlerin güçlendirilip güçlendirilmediğinin tespit edilmesidir.

2.1.24. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Yönteminin Avantajları

Çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme yönteminin geleneksel edim değerlendirme yöntemlerine göre sahip olduğu avantajları aşağıdaki gibi toplayabiliriz (Barutçugil, 2002: 203-204; Arslan, 2002: 20);

1. Farklı kaynaklardan bilgi edinilmesi çalışanın güçlü/zayıf yönlerini ve kendini geliştirme çabasını daha doğru bir şekilde ortaya koymaktadır.
2. Çalışanlara, kendilerini geliştirme olanağı sağlamak amacıyla edimleriyle ilgili geribildirim sağlamaktadır.
3. Yöneticinin çalışanların edimine ilişkin tek başına ulaşamayacağı bilgileri farklı kaynaklardan ulaşmasını kolaylaştırmaktadır.
4. Çalışan ile yöneticiler arasında daha açık bir iletişim olanağı sağlanmaktadır.
5. Değerlendirme pek çok farklı kişi tarafından yapıldığı için ayrımcılık riski azaltılmış, nesnellik ise artırılmış olmaktadır.
6. İşe göre çalışanın yerine, çalışana göre işin yaratılmasına hizmet etmektedir.

Amerika’da iki yıldır 360 derece çoklu değerlendirmeleri kullanan küçük bir şirkette, çoklu geribildirimlerin nasıl uygulandığı ve uygulanmanın amacına ulaşip ulaşmadığı araştırılmıştır. Şirketin gerçek ismi yerine BioTech adı kullanılmıştır. Biotech, çoklu geribildirim yöntemini nesnel değerlendirme yapmak ve gelişim odaklı olarak kullanmak için uygulamıştır. Bu amaç doğrultusunda, İnsan Kaynakları Yöneticisi, iki takım lideri, bir müdür ve bir yöneticiden oluşan ‘360 derece proje takımı’ kurulmuştur. Bu takım 360 derece geribildirim süreçlerini, hangi liderlik davranışlarının verimliliği etkilediğini ölçmede, işgörenlerin periyodik aralıklarla değerlendirilen iş davranışları ile verimliliklerini karşılaştırmada, işçi ediminin ölçülmesi yöntemlerini geliştirmede kullanmıştır. Proje takımının çalışmaları önceleri işgörenler üstünde rahatsızlık verse de gelişim amaçlı hazırlanan eylem planlarının içeriği, geribildirim dili, doğru iletişim teknikleri ve tüm çalışanların

değerlendirilmesi ile (işçi, yönetici ve müdürler) ikna edilmişlerdir. Uzun bir zaman dilimi kapsayan bu uygulama ile şirketin değerlendirme ve geliştirme politikasının oluşturulduğu, çalışanların öneri ve onaylarının alındığı değerlendirme formlarının hazırlandığı, çalışanlar arasındaki ilişkilerin geliştirildiği, gelişim planlarının etkisinin görüldüğü gözlenmiştir (Antonioni, 2000).

Özdemir (2002), bir işletmede Analitik Hiyerarşi Sürecini kullanarak bir edim değerlendirme sistemi tasarlamıştır. Tasarlanan sistem, her ne kadar 360 derece edim değerlendirme sistemini temel almasa da edim değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve ağırlıklarının saptanması amacıyla işletmenin farklı birimlerinde görev yapan kişilerden oluşan bir ekibin oluşturulması ve geliştirilen sistemin test edilmesi amacıyla işgörenlerin iki ya da üç üst yöneticisi tarafından değerlendirilmesi gibi faaliyetler dikkate alındığında klasik edim değerlendirme sistemlerine göre daha tutarlı sonuçlar vermiştir (Oruç, Armaneri, Yalçınkaya, 2008).

2.1.25. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Yönteminin Dezavantajları

Kurumun ya da çalışanların edimlerinin geliştirilmesinden ilk olarak yönetenler sorumludur. Yöneten kişi bir takımın lideri, bir bölüm şefi, bir birimin yöneticisi, işyerinin lideri veya denetleyicisi olabilir. Düşük edimin nedeni olarak; geribildirimlerin zamansız ve iyi hazırlanmamış olarak yapılması, anahtar edim alanlarının/boyutlarının ve göstergelerinin zamana ve işin değişen yapısına uyarlanmaması ve hiyerarşik üstlerin her birinin çalışanın ediminin geliştirilmesinden kendini sorumlu tutmaması olarak sıralanabilir (Carter & McMahon, 2005).

360 derece değerlendirme sisteminin dezavantajları ise aşağıdaki gibi ele alınmaktadır (Bernardin & Russell; 1998):

1. Diğer değerlendirme sistemlerine göre daha karmaşık bir yapısı olması nedeniyle edim değerlendirmenin sonuçlarının çözümlenmesi daha fazla zaman almaktadır.

2. Sistemde değerleyici sayısının artması nedeniyle hataların artması ve bu hataların gözden kaçması söz konusu olabilmektedir.
3. Yöneticilerin geribildirim konusunda yeterince eğitilmiş ve deneyimli olmaması sonucunda uygun olmayan geribildirim yapılması çalışanları olumsuz etkilemektedir.
4. Hiyerarşik yapının korunduğu kurumlarda bu sisteme geçilmesi, astların ve iş arkadaşlarının değerlendirme yapmalarına karşı tepkiler örgüt iklimini bozmaktadır.

2.1.26. Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler

Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme yöntemini birçok büyük örgütün uyguladığı ifade edilmektedir. Ancak yapılan incelemelerde, edim değerlendirmenin bir parçası olarak bu kavramın yararlılığı ve geçerliliği konusunda yeterince araştırma henüz bulunmamaktadır. Örgütlerin iyi bir hazırlık aşaması yapmadan bu değerlendirme yaklaşımına geçmesi çeşitli sorunlara yol açabilir. Bu sorunlardan bazıları aşağıdaki gibidir (Barutçugil, 2002: 207):

1. Edim değerlendirme, çalışanın ediminin tüm değerleyiciler tarafından gözden geçirilmesidir. Bu amaçla çalışan değerlendirme süreci boyunca geribildirimlerin sonuçlarını kendisi analiz etmeli ve hemen işine yansıtmalıdır. Aksi takdirde üçüncü bir kişinin dönem sonunda bu değerlendirmeyi yapması yönetici ve çalışan arasında zayıf ve kopuk ilişkiler varsa ciddi sorunlar doğurabilir.
2. Bu yöntemin en yaygın uygulaması, anketlerin isimsiz olarak yapılması ve geribildirimde bulunanların gizli tutulmasıdır. Geribildirimi verenin bilinmesi ve bu konuda yeterince güvence verilmemesi değerleyicilerin çekinmelerine neden olabilir.
3. Bu yöntemi haklı ve geçerli göstermek için en yaygın kullanılan gerekçe birçok büyük organizasyonun bunu uyguladığıdır. Ancak kaynaklar incelendiğinde edim değerlendirmenin bir parçası olarak bu yöntemin yararlılığını ve geçerliliğini kanıtlayan yeterince araştırmanın henüz

olmadığı görülmektedir. Bu sürecin oluşturulmasını bir hizmet olarak sunan danışmanlık şirketlerinin ya da danışmanların önerilerini daha dikkatle ve ayrıntılı olarak analiz etmek gerekir.

Beardwell ve Holden'a (1999) göre bazı yöneticiler zayıf tarafları ortaya çıkabilir korkusuyla yönetimlerini ve kendilerini baskı halinde hissedebilir, sınırlı bir ruh haline girebilirler (Akt. Örucü, Köseoğlu, 2003: 57).

Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme yönteminin kurumda sağlıklı olarak uygulanabilmesi ve güvenilir sonuçlar yaratması için en önemli ve ilk koşul, kurumun böyle bir uygulamaya hazır olmasıdır. Bir başka deyişle, örgüt içinde bir güven ortamının var olması, örgüt yönetiminin bu uygulamayı desteklemesi ve çalışanların bu yaklaşımın kendilerinin ve kurumun gelişimine katkı sağlayacağını algılaması gerekmektedir (Yüce, 2003).

Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmesi, kurum içinde gerilimi artırması ve değerlendirilen ile değerlendirenin sonuçlar üzerinde önceden anlaşmaları sonucunda yanıltıcı bilgilerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Uygulanacak sistemin örgütün stratejik hedefleriyle uyumlu olmaması, sistemin başarı şansını düşüren bir başka etkidir. Değerlendirmeye katılacak olanların eğitilmemesi ve yetersiz eğitime tabi tutulması da sisteme karşı olumsuz tepkilerin oluşmasına yol açabilmektedir. Sistemin uygulanması esnasında doldurulacak formların fazlalığının sebep olduğu zaman ve kâğıt israfı, buna ek olarak formlardaki bilgilerin bilgisayarlara işlenmesinin çok zaman alması da diğer olumsuzluklardandır (Kaynak ve Bülbül, 2008).

Yöntem içerisinde değerlendirmeye; çalışanın iş arkadaşları, yöneticiler, üstler, öğrenciler, veliler, toplum paydaşları ve de kendisi katılmaktadır. Değerlendirmeye katılanların sayısı arttığı için, değerleyicilerden kaynaklanan hatalarda artış olabilecektir. Bu da çalışmanın nesnelliğini olumsuz yönde etkileyebilecektir. Bununla birlikte, değerleyici sayısı artışına bağlı olarak edim değerlendirme sürecinin maliyeti ve karmaşıklığı da artmaktadır (Bayram, 2005: 61).

Noe' ye (2003) göre, değerlendirme zamanının kısıtlı olması ve değerlendirilenlerin olumsuz bilgi veren değerleyicileri belirleme ve cezalandırma istemi, sistemi yaralamakta ve özünden saptırmaktadır. Ayrıca, değerleyici sayısının gereksiz yere arttırılması değerleyicilerden kaynaklanan hataların artmasına, sürecin karmaşıklaşmasına ve maliyetinin yükselmesine sebep olmaktadır. Değerleyici sayısı az olduğunda bu hataları dikkate alma olanağı daha fazla iken değerleyici sayısı arttıkça hataları gözden kaçırma olasılığı artmakta ve değerlendirme süreci sonunda elde edilen bilgilerin islenmesi de daha fazla zaman alabilmektedir.

360 derece değerlendirme yöntemi sorunların çözümün veya kurumların gelişiminin sağlanmasında hemen sonuç alınabilecek basit bir sistem değildir. En az beş senelik bir süreci kapsamaktadır (www.insankaynaklari.com/cn/22.05.2003). Kluger ve Denisi (1996), dönütün edim gelişimi üzerine etkilerini içeren çalışmaları toplayarak bu çalışmalar üzerinde meta analiz yapmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre aslında çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme inanıldığı kadar edimi etkilememiştir. Yine Seifert ve Yukl ve McDonald (2003) konuyla ilgili 14 makaleyi incelemiş ve bu modelin bazılarında edimin geliştiğine ilişkin bulgular olduğunu, bazılarında böyle bir bulguya rastlanmadığını ifade etmişlerdir. Atwater ve Brett (2006) ise 145 lider üzerinde yaptıkları bir araştırmanın sonuçlarına dayanarak, çoklu değerlendirmelerin liderlerin davranışlarını geliştirdiğini savunmaktadırlar (Akt. Altun, Memişoğlu, 2008).

Sistemin başarısı için yerine getirilmesi gereken çok sayıda koşulun olması, sistemin sağlayacağı yararları elde etmenin çok kolay olmayacağını ve aksi durumda neden olabileceği birçok olumsuzluk olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. 360 derece geribildirim uygulamasına getirilebilecek eleştiriler arasında aşağıdaki konularda yer almaktadır (Bayraktaroğlu, Balaban, Özdemir, 2007)

- Gelişimsel faaliyetlerin izlenmemesi,
- Sistemle ilişkili tüm unsurların (araçlar, raporlar, İK sistemleri, değerleyiciler vb.) bütünleştirilmemesi,
- Kaynak, araç ve kalite kontrol anlamında doğruluğun sağlanmaması,

- Sistemin süreklilik arz etmesi diğer bir ifade bir kereye mahsus görülmesi,
- Sistemle ilgili tüm unsurlar arasında güven, katılım, işbirliği ve koordinasyonun sağlanmaması,
- Etkin ve yeterli iletişiminin sağlanmaması,
- Sistemin neden olacağı maliyetlerin çok iyi belirlenmiş olmaması,
- Sistemle ilgili eğitimlerin verilmemesi,
- Çok uluslu işletmelerde farklı ülke kültürlerinin dikkate alınmaması.

Örgüt içerisinde demokratik bir yönetim anlayışı hâkim değilse bazı yöneticiler astların kendilerini değerlendirmesini kabullenmekte zorlanabilmektedir. Ayrıca yöntemin benimsenmesine kadar geçecek süre zarfında değerlemeyi yapan kişiler, değerlendirilenin gerçek edimini yansıtmaktan kaçınabilirler (Argon ve Eren, 2004).

Söz konusu yöntemde yaygın uygulama, anketlerin isimsiz olarak yapılması ve geribildirimde bulunanların gizli tutulmasıdır. Vinson'a (2001) göre geribildirim verenin bilinmemesi ve bu konuda güvence verilmesinin birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Ancak çoğu insan, iş arkadaşları hakkında rapor yazmakta isteksiz davranmakta, neyi nasıl yazacağına karar verememektedir. Yöneticiler de çalışanların endişelerinin ve şikâyetlerinin gerçek kaynağını bilemedikleri için bunları etkili bir şekilde ele alamamanın sıkıntısını yaşamaktadırlar. Temelde, gizlilik gerektiren herhangi bir geribildirim süreci özellikle çalışanlarla yöneticiler arasındaki sağlıklı iş ilişkilerine zarar vermektedir (Bayram, 2005: 62).

Değerlendirmeye katılan kişiler yapılan çalışmayı; değerlendirilen kişi, kişiler ya da kurum için duygu ve düşüncelerini açıklayabilecekleri uygun bir fırsat olarak gördükleri zaman değerlendirme sonuçları bundan etkilenecektir. Ayrıca değerlendirmeye katılan kişilerin eğitimi, bilgi birikimleri, tecrübeleri her zaman tartışılabilir bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Başar, 2005).

Çoklu veri kaynaklarına dayalı geribildirim sistemlerinde, geribildirimi sağlayan kişiler genellikle gizli tutulduğu için, belirsiz yorumlar ve değişik

değerlendirmeler hakkında daha fazla fikir almak işgörenler için olanaksızlaşmaktadır. Bu nedenle, bu geribildirim sonuçlarını yorumlamak üzerine uzmanlaşmış insan kaynakları çalışanlarının varlığı çok önemlidir. Edim yönetimi, kar amaçlı birçok örgütte ücret artışları, prim ve kara katılma uygulamalarında nesnel ölçütler sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. 360 Derece edim yönetiminin finansal amaçlar için kullanılması, geliştirici ve yönlendirici araç olma niteliğini ortadan kaldırmaktadır. Bunun yanı sıra, örgüt içi huzursuzluklara dahi neden olabilmekte ve menfaatler doğrultusunda kullanılabilir. Bu durum sistemin özüne zarar vermektedir (Bingöl, 1998: 229).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1.Yurt İçinde İlgili Araştırmalar

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

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

Oğuz’un 2002 yılında yaptığı ‘İlköğretim Okulu Yönetici Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler ve Öneriler’ adlı araştırmada edimin kimler tarafından ve hangi sıklıkla değerlendirilmesi, edimi değerlendirme ölçütlerinin neler olması gerektiği, yönetici edimini düşüren etkenlerin neler olduğu, yönetici ediminin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken yaklaşımların neler olması gerektiği ve değerlendirme sonuçlarından nasıl yararlanılacağı araştırılmıştır. Araştırmanın

sonuçlarına göre araştırmaya katılan denetmenler değerlendirmenin kendileri tarafından yapılmasını belirtirken, yönetici ve öğretmenlerin büyük bir kısmı aralarında öğrenci, veli, yönetici, öğretmen ve denetmenin bulunduğu bir kurul tarafından yapılmasını istemişlerdir. Araştırmaya katılanların neredeyse yarısı değerlendirmenin yılda bir kez yapılmasını uygun görmüşlerdir. Yöneticiler, eğitim ve öğretime ilişkin gelişmeleri izleme, öğretim için uygun ortam oluşturma ve yönetim konusunda istekli olma gibi ölçütlerin edim değerlendirmede yer alması gerektiğine tamamen katılırken, öğretmenler, yöneticinin öğretmenlerle ve velilerle iletişimin dinlemeye dayalı olmasının değerlendirmede yer almasına tamamen katılmışlardır. Denetmeler ise birinci sırada okulda uygun ortam oluşturma, ikinci sırada gelişmeleri izleme üzerinde durmuşlardır. Yönetici ve öğretmen görüşleri arasında ve yönetici ve denetmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Edimi düşüren etkenler açısından ise yöneticiler, alanla ilgili bilimsel yayınları takip edememe, ücretlerin edime göre ayarlanmaması ve yöneticinin iş analizlerinin yapılamamasını en önemli etkenler olarak görürken, denetmenler eğitim politikalarının sık sık değişmesi, yöneticinin hizmet içi eğitimlerinin yetersizliği, ve yöneticilerin iş analizlerinin yapılamaması üzerinde durmuşlardır. Değerlendirme sonuçlarının kullanılacağı yerler konusunda ise bütün gruplar yurtdışı görevlendirmelerde, yükselmesinde ve ücretle ödüllendirilmesinde kullanılmasına ilişkin ortak görüş belirtmişlerdir.

Çakır (2003) tarafından yapılan okul öncesi eğitim kurumları denetim etkinliklerinde denetsel etkililik konusunda ‘Çok Boyutlu Denetsel Etkililik Modeli Hakkında Denetçi, Yönetici ve Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri’ ni saptamak amacıyla 149 denetçi, 166 yönetici ve 694 öğretmeni kapsayan bir araştırma yapılmıştır. Denetçi, yönetici ve öğretmenlerin olması gereken denetim etkinliklerine yönelik algı ve beklentilerinin önem derecesi arttıkça, halen uygulanmakta olan denetim etkinliklerine yönelik algı ve beklentilerin etkililik derecesinin azalmakta olduğu ayrıca cinsiyet, yas, görev öğrenim durumu, hizmet içi eğitim alma durumu gibi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından bu bulgulara dayalı olarak Türk Milli Eğitim Sisteminin denetim etkinliklerinin ve reorganizasyonu, yeniden yapılandırılması, yeni denetim formatlarının düzenlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili Bakanlıklar, üniversiteler,

araştırma enstitüleri, eğitim ve sosyal bilimler enstitüleri ile, ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından işbirliği içerisinde gerekli olan mevzuat ve düzenlenmeler yapılması önerileri dile getirilmiştir.

Bilgin (2004), ‘Devlet Memurlarının Hak ve Yükümlülüklerinin Performansa Etkisi’ adlı araştırmada, edimin kamu yönetimi için önemi vurgulamış ve insan kaynağının edimi üzerinde durmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, çalışanların edimlerini; memurların haklarını bilmeleri, kurumlarında liyakat, eşitlik ve kariyer ilkelerine uyulması, işyerinde mevzuata uygun davranılması, olumlu sicil, yükselme, çok çalışıldığında ödüllendirilme düşüncesi, işle ilgili tüm konularda yönetime başvurabilme, işle ilgili eleştiri ve şikâyetlerin değerlendirileceğinin bilinmesi, olumsuz sicil veya disiplin cezası alındığında itiraz hakkının kullanılabilceğinin bilinmesi, dava açma hakkının varlığı, aylık ücret verilmesi, amirlerin görev dışı emirler vermesi memurların edimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, çalışanların edimlerini; yükümlülüklerin bilinmemesi, tarafsızlık ilkesine uyulmaması, memurların görev ve sorumluluklarının fazlalığı, resmi sıfatlara itibar, diğer çalışanlarla işbirliği yapılamaması, mal bildiriminde bulunma, yönetmeliğe uygun giyinmek, grevin yasak olması, ticaret yasağı, basına demeç verme yasağı, emir ve görevlerin yerine getirilmemesi olumsuz yönde etkilemektedir.

Eskici (2005), ‘Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi’ isimli araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.3’ ü edimlerinin etkili değerlendirilmediği, %53.8’i edim değerlendirme sisteminin adil olmadığı, %43.1’i edim değerlendirme modelinin başarılı personeli ayırt etmediğini ancak çoklu değerlendirmelerin yapılması gerektiğini sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmaya göre öğretmenlerin edim değerlendirme sisteminden memnuniyet düzeyleri arttıkça iş doyumları da artmaktadır.

Dil (2005), ‘İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirmenin İş Doyumu Üzerindeki Etkisi’ isimli araştırmasında, insan kaynakları yönetiminde edim değerlendirme uygulamaları ile iş doyumunu, personelin ücretten ve ödüllerden doyum

sağlaması arasında olumlu bir ilişki olduğu, terfi kazanmada olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Demirtaş'ın (2005) 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri' isimli araştırmasının sonuçlarına göre; yöneticilerin edimlerinin edim değerlendirme raporu ile yapılması gerektiği ancak değerlendirmeye ilköğretim müfettişlerinin milli eğitim müdürünün, diğer yöneticilerin, okul gelişim yönetim ekibinin, öğrenciler, veliler ve yöneticilerin oluşturduğu veri kaynaklarının yer alması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilerin görev tanımlarının edim değerlendirme ölçütleri içinde yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

Uçar (2005), 'Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama' isimli bir çalışmada 123 okul müdürünün şu anda uygulamada olan sicil raporlarına göre edim değerlendirmeye ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu, mevcut değerlendirme sisteminin mesleki gelişime katkı sağlamadığını, nesnel olmadığını, değerlendirme ölçütlerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Eğitim kurumlarında, çalışanların, edimin sürekli gelişimini hedefleyen, ortak amaçlarda birleştirmeyi ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli planlama-ölçme-yöneltme – kontrol işlevlerini, yönetimin diğer işlevleri ile eşgüdümlü olarak yürütmeyi öngören bir edim yönetiminin oluşturulması gerektiği savunulmuştur. Kurum ediminin ölçülmesinde verimlilik, kalite, etkililik, yenilik, öğrenci başarısı gibi ölçütlerin alınmasının doğru olacağı, edim değerlendirme için birçok yöntemin birlikte kullanılması, edim değerlendirme sonuçlarının terfi, ücretlendirme gibi alanlarda ele alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır .

Döngel (2006), 'İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Çalışmalarının Web Üzerinden İyileştirilmesine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri' isimli çalışmada mevcut denetim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini, edim değerlendirme yönteminin güçlü ve zayıf yanlarını, değerlendirme ölçütlerinin sayı ve nitelik yönünden yeterliliği, edim değerlendirme programını kullanırken karşılaşılan güçlükleri ve gereksinimleri araştırmıştır. Bu çalışmaya göre mevcut değerlendirme sisteminin en zayıf yönü, rehberlik ve iş başında yetiştirmeye yeterli

zaman ayrılamaması, edim değerlendirmenin en güçlü yanının çoklu değerlendirmelerin yapılması, en zayıf yönünün ise aracın kullanışlı olmadığı, yöneticilerin denetim konusundaki yetersizliği, değerlendirme ölçütlerinin sayı ve nitelik yönünden yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Boyacı (2006), ‘İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi’ adlı çalışmada, ilköğretim okul yöneticileri ve müfettişleri, ilköğretim örgütlerinin var olan paradigmasının işlerliğini yitirdiği ve bu nedenle örgütsel etkililiğin temelini oluşturan planlama, yürütme ve değerlendirme alt süreçlerindeki kimi sorunlar nedeniyle ilköğretim örgütlerinin örgütsel etkililiklerinin azaldığı savundukları sonucuna ulaşmıştır. Yine bu çalışmada; ilköğretim okul yöneticileri ve müfettişleri edim yönetim sisteminin de dahil olduğu çağdaş yönetim sistemlerinin genel özelliği olan is göreni bir değer olarak kabul ederek planlama, karar alma ve değerlendirme süreçlerine katma ve yöneticilerin yönetme erkinden kaynaklanan güçlerini is görenlerle paylaşma gibi konularda klasik yönetim yaklaşımının dışına çıkmayarak olumsuz görüş belirtmektedir. Yine bu araştırmada ilköğretim örgütlerinde, edim hedeflerinin belirlenmesi önerilmiştir.

Özçelik (2007), ‘Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye İlişkin Algıları ve Beklentileri’ isimli bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen ve denetmenlerin yeterli bilişsel düzeye sahip olmadıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin %47 si özdeğerlendirmelerin tarafsız yapılabileceği ve %83’ü özdeğerlendirme yapma fırsatının verilmesinin edimlerini arttıracacağını, öğrencilerin değerlendirmeye katılmalarının iletişimi arttıracığını ancak velilerin değerlendirmeye katılmalarının iletişimi zayıflatacağını, denetmenlerin değerlendirmedeki oranının fazla olduğunu ve okul yöneticilerinin değerlendirmedeki ağırlıklarının daha fazla olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bayraktaroğlu, Balaban ve Özdemir (2007) ‘360 Derece Geribildirim Sürecine Eleştirel Bir Bakış: Bir Örnek Olay’ isimli araştırmayla nitel araştırma yöntemini kullanarak değerlendirme sürecine ilişkin derinlemesine bilgi toplamışlardır. Bu çalışmada, 360 derece geribildirim uygulayan ve örnek olarak seçilen bir işletmede uygulamaya yönelik olarak yaşanan sorunlar ve yapılan

düzenlemeler tespit edilmeye çalışılarak, yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmaktadır. X işletmesindeki 360 derece geribildirim sistemi bilgisayar üzerinden yürütülen bir yazılım programıyla gerçekleştirilmektedir. Her statüye göre değişiklik gösteren sistemin işleyişi sistemin alt yapısının kurulması ile başlamaktadır. Değerlendirme listelerinin oluşturulması, değerlendirme kurallarının yazımı, bilgisayar ekranına gelecek formların oluşturulması, sistemin değerlendirmeye açılması, değerlendirici ve kriter ağırlıklarının belirlenmesi, kriterlerle ilgili eğitimlerin belirlenmesi, puan-kademe hesabı ile devam eden süreç karne basımı ve raporların alınması aşaması ile sona ermektedir. Bu araştırmaya göre X işletmesi çoklu değerlendirmeyi geliştirme amaçlı değil kontrol odaklı kullandığı, sisteme geçişte pilot bir uygulama ile bu değerlendirme yönteminin çalışanlar tarafından benimsenmesini sağlamadığı, açıklık ilkesinin uygulanmayarak astların üstlerin karnelerini görmelerinin engellendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

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

Altun ve Memişoğlu (2008), 'Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görüşleri' isimli çalışmayla, edim değerlendirmeye geçişin nedenleri, edim değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönlerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar ortak olarak mevcut değerlendirme sisteminin yetersiz olduğu, çağdaş denetim ilkeleri ile tutarlı olmadığı, rehberlik görevini yerine getirmediği, edim değerlendirme sistemini uygulayacakların yetersizliğine ilişkin şüpheleri dile getirmişlerdir. Dile getirilen diğer bir nokta ise, edim değerlendirmede paydaşlarında değerlendirmeye katılmalarının olumlu olması, okul müdürlerinin değerlendirmede daha aktif ve değerlendirmedeki yüzdesinin daha çok olması gerektiğidir.

Demir (2008) 'in 'Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ve Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki' isimli araştırmasına göre, öğrenciler okul ikliminin, okulun eğitim olanaklarının ve yöneticilerin yönetim becerilerinin, öğretmenin öğretim edimini yüksek düzeyde etkilediğini düşündükleri saptanmıştır.

Kahraman (2008), 'Eğitim Yöneticisi Olan Orta Öğretim Kurumları Okul Müdürlerinin Performans Yönetimi Yeterliliklerinin Toplam Kalite Yönetimi Açısından İncelenmesi' isimli araştırmasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanması için yeterli çaba göstermedikleri, motivasyon yönetimi ve edim değerlendirme süreçlerinde yeterli olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. 'Eğitimde Toplam Kalite Uygulamaları Önündeki Engeller' isimli benzer bir araştırmada öğretmen ve yöneticilerin büyük bir bölümü TKY uygulamalarının yararlı olacağına inanmakta ancak öğrenciler öğretmenlerin, öğretmenlerde, yöneticilerin ve okul yönetiminin, TKY felsefine uygun davranmadıklarını düşünmektedir.

2.2.2. Yurt Dışında İlgili Araştırmalar

Edim değerlendirmesi sonunda işgörenlerin olumsuz eleştirilmelerini siyasa olarak benimseyen örgütlerde işgörenlerin değerlendirmeye direnmelerini artırdıkları görülmektedir. Carroll ve Tosi' nin (1978) bir araştırmasına göre, eleştirinin konusu işgörenin ediminden kişiliğine kaydığında ve işgören etkin biçimde dinlenilmediğinde eleştirinin zararı daha da artmaktadır. Bu araştırmada olumsuz eleştiriyi siyasa olarak belirleyen değerlemeye karşı işgörenlerde şu tepkiler saptanmıştır (Başaran,1985: 149):

- İşgörenlerin %54'ü eleştirilere karşı kendilerini savunmaya yönelmişlerdir.
- İşgörenlerden gelen olumlu ve yapıcı yanıtlar çok az olmuştur.
- Yapılan savunma tepkilerinin sayısı yapılan eleştirilerin sayısından beş katı olmuştur.
- Eleştirilen işgörenlerin edimlerinde düşme görülmüştür.
- Güçlü eleştiri sık sık yapıldığında işgörenlerin özgüvenini sarsarak işlerini yapmalarında şaşırılmalara yol açmıştır.

- İşgörenler çok eleştirilen yönlerine bakarak az eleştirilen yönlerini daha iyi geliştirmişlerdir.

Miles'in 1993 yılında yayınlanan 'Özel Eğitim Denetçileri ve Yöneticileri İçin Çalışanları Geliştirme Teknikleri ve Edim Temelli Denetim (Performance Based Supervision and Employee Review Techniques For Special Education Supervisors & Administrators)' isimli çalışmasında edime dayalı işgören seçiminde edim temelli iş tanımlarının kullanılması, örgütte çalışanların farklılıklarının göz önüne alındığı edime dayalı denetimin devamlılığının sağlanması ve sorun odaklı denetimin yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışanların edimlerinin yeniden yapılandırılmasında çoklu veri kaynaklarından (özdeğerlendirme, denetçi değerlendirmesi, iç ve dış müşterilerin değerlendirmesi) gelen veriler oldukça önemlidir. Çalışanların ediminin sorumlulukları ve iş tanımları, çalışma koşulları, işin gereklilikleri ve iletişim ortamlarından etkilendiği gözden kaçmamalıdır. Edim değerlendirmeleri çalışanların potansiyellerinin ortaya çıkarılmasında etkilidir. Bu nedenle değerlendirme formları bu amaca uygun geliştirilmelidir. Miles'a göre edim değerlendirmelerin doğru sonuçlar verebilmeleri için belirli zaman aralıklarında tutulan ve çalışanların gelişim süreçlerini yansıtan gözlem veya görüşme kayıtları kullanılmalıdır.

Bernardin (1998), 1993 yılında federal bir büroda çalışan üç grup denetçiye verilen geribildirim kaynakları üzerinde yaptığı bir araştırmada; ilk gruba hem yönetici hem de bir altındaki memurun verdiği geribildirimler, ikinci gruba yalnızca yöneticinin geribildirimi, üçüncü gruba ise yalnızca yöneticinin bir altında bulunan memurun verdiği geribildirim iletilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre geribildirimlerin değerlendirilen kişinin geliştirilmesi istenen davranışları için yararlı olabilmesi, çok kaynaktan gelmesine ancak nitelikli kaynakların değerlendirmelerinin alınmasına bağlı olduğu görülmüştür.

Messner ve Ruhl (1998)' in 'Eğitim Liderliğinin Edim Göstergelerine İlişkin Bir Model' isimli araştırmada, eğitim liderliğinde, stratejik yönetim süreçlerini destekleyen edim göstergelerinin ve anahtar kalite göstergelerinin saptanması çalışmaları yer almaktadır. Kaliteyi sürekli geliştirme kültürünün temelinde Deming'

in kalite ilkeleri ve M. Baldrige' in kalite süreçlerinin yattığını belirten araştırmacılar, eğitim alanında ortaya konacak anahtar kalite göstergelerinin edim değerlendirme süreçlerini bütünüyle kapsayacağını savunmaktadır. Eğitimde kalitenin geliştirilmesi öğrenme ve öğretmen süreçlerine odaklanmalıdır. Deming' e göre kalite süreçlerinin tanımlanmasında öğrenci, toplum ve diğer müşterilerin değerlendirmelerine önem verilmelidir.

Takakura ve Ono (2001), Japonya' da mevcut öğretmen değerlendirme sisteminin yeterli olmadığı belirterek yeni bir edim değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Edim değerlendirme sisteminin temel noktası, yeni bir öğretmen değerlendirme sistemi oluşturmak ve öğretmenlerin öğretme becerilerindeki eksiklikleri ve yetersizlikleri gidermektir. Bu nedenle değerlendirme sisteminde, öğretmenlerin yeterlilikleri ve edimlerinin uygun biçimde değerlendirilerek geliştirilmesi ve okul sisteminin daha enerjik hale getirilmesi hedeflenmiştir. Değerlendirmede kullanılacak kaynaklar ise kendi kendini değerlendirme, okul müdürleri ve bölüm başkanının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi planlanmıştır. Bu sistemin genel olarak öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı bildirilmiş, özellikle sistemin daha nesnel hale gelmesinin, edim ölçütlerinin açık ve net olmasının uygulanabilirliğini artırdığı yorumu yapılmıştır.

Stubblebine (2001) tarafından yapılan "Perception and Acceptance of Evaluations by Supervisors and Peers" konulu araştırmada, yöneticilerin edim değerlendirmelerinin daha doğru ve güvenilir görüldüğü, yöneticilerin öğretmen edimini gözlemlemede daha çok fırsatlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin öğretmen edimini değerlendirmede öğretmenlerin birbirini değerlendirmeye göre daha nitelikli davrandığı ve arkadaşlık ön yargılarından daha az etkilendikleri belirtilmektedir. Bu nedenle akran değerlendirmelerine göre yönetici değerlendirmelerinin kabul oranının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Moshavi, Brown ve Dodd (2002) tarafından yapılan bir araştırmada liderlerin kendileri hakkındaki bilinçlerinin edimlerini ve tutumlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kendilerini sürekli gözden geçiren ve yetersizliklerinin farkında olan yöneticiler liderlik davranışlarını, tutumlarını ve

edimlerini daha nesnel bir şekilde değerlendirmektedir. Örgütsel gelişmelere katkısı olan çoklu veri kaynaklarına göre yapılan değerlendirmelerde, kendilerini daha yeterli gören yöneticilerin yaptıkları geribildirimlerin çalışanlar üzerinde olumsuz etki yarattığı saptanmıştır. Kendilerini daha yetersiz gören ancak iş doyumları yüksek yöneticilerin edim değerlendirmelerinde daha nesnel davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Alan yazında edim değerlendirme konusunda gerçekleştirilmiş pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Arvey ve Murphy (2002), edim değerlendirme çalışmalarının, içinde bulunulan sistemle etkileşimlerin de göz önüne alınarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Gill (2002), etik kurallara dikkat çekmiş, dürüstlük ve açıklığın etkili bir edim değerlendirme sistemindeki önemini vurgulamıştır. Borman vd. personel seçimi konusunun son yıllarda odaklandığı kavramları tartışarak, çalışanın işteki ediminin ve örgütle uyum düzeyinin önceden tahmini konusunu araştırmıştır. LeBlang (2002), edim değerlendirme sisteminin getireceği katkılar üzerinde durmuştur (Akt. Örucü ve Köseoğlu, 2003).

360 derece edim değerlendirme sistemi ile ilgili alan yazının üç açıdan geliştiği görülmektedir (Akt. Oruç, Armaneri, Yalçıkaya, 2008):

- a. Sistemle ilgili süreci ele alan organizasyon temelli yönetim araştırmaları (Handy vd., 1996; Edwards ve Ewen, 1996; Garavan vd., 1997; Arvey ve Murphy, 1998; Mccarthy ve Garavan, 2001)
- b. Sistemin yararlarının ve dikkat edilmesi gereken yönlerinin aktarıldığı çalışmalar (London vd., 1990; Kanousse, 1998; Gill, 1998; Bach ve Sisson, 2000; Winner, 2002)
- c. Sistem uygulamalarının anlatıldığı akademik çalışmalar (Antonioni, 1996; Conway ve Huffcutt, 1997; Alimo-Metcalf, 1998; Mabey, 2001; Yammarino, 2003; Levy ve Williams, 2004; Gillespie, 2005)

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

1. Brutus ve Derayeh (2002), bir değerlendirme süreci olarak çoklu değerlendirmelerin farklı örgütlerde farklı kişilerin elinde farklı uygulamalarla yapıldığını ifade etmişler ve değerlendirmede stratejik amacın belirsizliği, aracın kötü tasarlanması, teknoloji desteği ve kullanımındaki sorunlar, uygulamada zaman ve çabanın gerekliliği, güvensizlik ve direnç göstermelerin oluşması ve değerlendirmede yapılan hatalar nedeniyle gelecekte kullanımının zorlaşacağını öne sürmüşlerdir.
2. Lebreton, Burgess, Kaiser, Atchley ve James (2003), farklı kaynakların önemli ve anlamlı dönütler vermediğini bu model üzerinde daha çok çalışma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.
3. Smither, London ve Reilly (2005), boyamlamasına yapılmış yirmi dört çalışma üzerinde meta analiz yapmışlar ve çoklu dönütün zaman içinde işgörenlerin ediminin gelişimine etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.
4. Kudish, Fortunato ve Smith (2006), astların üstleri değerlendirmelerine olumsuz bakıldığını tespit etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracının özellikleri, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucu, verilerin uygulanması ve bulguların elde edilmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan ve kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlayan tarama modeli kullanılmıştır. Alan yazın taramasından sonra, araştırmanın problem ve alt problemlerine ‘Kişisel Bilgiler Formu’ ve ‘Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler Ölçeği’ ile yanıtlar aranmıştır. Araştırmaya katılanların algı ve beklentileri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, kişisel değişkenlerine göre istatistiksel yöntemlerle incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde bulunan ÇVKDED çalışmasının pilot uygulamalarının yapıldığı 2009-2010 yılındaki 31 lise oluşturmaktadır. Araştırma evreni, 2005-2006 yıllarında ÇVKDED çalışmalarına katılmış denetmen, yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Evreni oluşturan okullara ait bilgiler, denetmen, yönetici ve öğretmen dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Evreni Oluşturan Okullar Yönetici ve Öğretmen Dağılımı

Okul Türü	Okul Sayısı	Yönetici		Öğretmen		Denetmen	
		n	%	n	%	n	%
Anadolu Liseleri	3	3	9,7	32	6,6		
Genel Liseler	13	13	42	214	44,15		
Ticaret Meslek Lisesi	5	5	16,15	91	18,5		
Endüstri Meslek L.	4	4	13	60	12,4		
Kız Meslek Lisesi	6	6	19,15	89	18,35		
MEB-TKB	-	-	-	-	-	15	100
TOPLAM	31	31	100	485	100	15	100

GENEL TOPLAM:531

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 31 pilot okul yöneticisi ve 485 öğretmen ve Teftiş Kurulu Başkanlığında edim değerlendirme çalışmalarında görev alan 15 denetmen oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde evrendeki grupların örnekleme temsil edilmesini garanti altına alan (Balcı, 2001: 96) tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Teftiş Kurulu Başkanlığı’ndan alınan bilgilere dayanılarak, liselerde ÇVKDED modelinin pilot uygulamalarının en son yapıldığı 2005-2006 eğitim öğretim yılı temel alınmıştır. Ankara ili sınırlarında yer alan 31 pilot okuldan 22’si evreni temsil edebilecek şekilde örneklem kapsamına alınmıştır. MEB ÇVKDED pilot uygulamasını Anadolu ve Genel Lise’lerde, Ticaret Meslek, Kız Meslek ve Endüstri Meslek liseleri’nde yapmıştır. Örneklem alınan okulların, türleri ve sayıları göz önünde bulundurularak; Ticaret ve Endüstri Meslek Liseleri’nden 3’er okul, Kız Meslek Liseleri’nden 4 okul, ilçeleri temsil edebilecek şekilde rastlantısal olarak seçilmiştir. Genel Lise’lerin oranı diğer okul türlerine göre daha fazla olduğu için 9 okul ve Anadolu Lise’lerinin tamamı olmak üzere toplam olarak örnekleme 22 pilot okul yer almaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan okullar, yönetici ve öğretmen dağılımı Tablo 2’de verilmektedir:

Tablo 2

Örnekleme Oluşturan Okullar, Denetmen, Yönetici ve Öğretmen Dağılımı

Okul Türü	Yönetici		Öğretmen		Denetmen	
	n	%	n	%	n	%
Anadolu Liseleri	3	13,05	32	9,4	-	
Genel Liseler	9	40,91	124	36,6	-	
Ticaret Meslek Liseleri	3	13,63	59	17,4	-	
Endüstri Meslek Liseleri	3	13,63	49	14,45	-	
Kız Meslek Liseleri	4	18,18	75	22,15	-	
Teftiş Kurulu Başkanlığı	-	-	-	-	9	100
TOPLAM	22	100	339	100	9	
GENEL TOPLAM: 370						

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırma örneklemini 15 denetmen, 22 yönetici 339 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenine göre, örnekleme denetmenler %60, yöneticiler %70,97, öğretmenler ise % 69,89 oranında temsil edilmektedir. Örneklem gruplarının farklı değişkenlere göre dağılımı Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3
Örneklem Gruplarının Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı

Kişisel Özellikler		Yönetici		Öğretmen	
		n	%	n	%
Okul Türü	1.Anadolu L.	3	14	33	11
	2.Genel Lise	9	41	91	31
	3.Ticaret ML	3	14	64	22
	4.Kız Meslek	4	17	67	23
	5.Endüstri ML	3	14	38	13
TOPLAM		22	100	293	100
Eğitim Durumu	1.Yüksekokul	3	14	22	8
	2.Fakülte	19	86	239	82
	3.Yüksek L. ve üstü	0		32	10
TOPLAM		22	100	293	100
Kıdem	1.0-5 Yıl	-	-	2	0,5
	2.6-11 Yıl	1	4,5	21	8
	3.12-17 Yıl	3	14	98	33
	4.18-23 Yıl	6	27	107	36,5
	5.24 ve üstü	12	54,5	65	22
TOPLAM		22	100	293	100
Cinsiyet	1.Kadın	8	36	172	59
	2.Erkek	14	64	121	41
TOPLAM		22	100	293	100
GENEL TOPLAM				324	

Tablo 3'te görüldüğü gibi bazı ölçeklerin geri dönmemesi ve bazılarının da geçersiz sayılması sonucunda 324 katılımcının verileri analize alınmıştır. Örneklemde yer alan okul türlerinin dağılımına bakıldığında, Anadolu Liseleri ve Genel Liseler'in oranı % 55, meslek liselerinin oranı ise % 45 olduğu görülmekte ve dengeli bir dağılımdan söz edilebilmektedir. Yöneticilerin eğitim durumları açısından bakıldığında yüksekokul mezunlarının % 14, fakülte mezunlarının %86, öğretmenlerin yüksekokul mezunlarının % 8, fakülte mezunlarının % 82 yüksek lisans ve üstü mezunlarının ise % 10 olduğu görülmektedir. Yöneticiler kıdemleri açısından incelendiğinde ise 6-11 yıl olanların % 4,5, 12-17 yıl olanların % 14, 18-23 yıl olanların % 27, 24 ve üstü olanların % 54,5 olduğu görülmektedir. Öğretmenler kıdemleri açısından incelendiğinde ise 0-5 yıl olanların % 0,5, 6-11 yıl olanların % 8, 12-17 yıl olanların % 33, 18-23 yıl olanların %36,5, 24 ve üstü olanların %22 olduğu görülmektedir. Yöneticileri cinsiyetleri açısından ele aldığımızda kadınların oranı %

36, erkeklerin oranı % 64'tür. Öğretmenleri cinsiyetleri açısından ele aldığımızda bayanların oranı % 59, erkeklerin oranı % 41'dir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak denetmen, yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini kapsayan 'Kişisel Bilgiler Formu' ve okul ediminin çoklu verilere dayalı değerlendirilmesi çalışmalarına ilişkin algı ve beklentilerin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanan 'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler Ölçeği' düzenlenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni; araştırmaya katılan denetmen, yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri, araştırmanın bağımlı değişkeni; bu grupların eğitim kurumlarında edim değerlendirmesine ilişkin algı ve beklentileridir.

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, yanıtlayıcılara seslenen, çalışmanın amacının, öneminin ve soruların nasıl yanıtlanacağına açıkladığı bölümdür. İkinci bölüm kişisel bilgi formudur. Bağımsız değişken olarak düşünülen bilgileri toplamayı amaçlayan bu bölüm, denetmen, yönetici ve öğretmenler için bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan, araştırma problemine ve alanyazın taramasına uygun, görüşmelerden, deneyimlerden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak şekillenen, kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Tablo 4'te araştırma ölçeğinde yer alan kişisel özellikler verilmektedir.

Tablo 4
Araştırma Ölçeğinde Yer Alan Kişisel Özellikler

Görev	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Kıdem	Okul Türü
1. Denetmen	1. Bayan	1. Yüksekokul	1. 0-5 yıl	1. Anadolu Lisesi
2. Yönetici	2. Erkek	2. Fakülte(Lisans)	2. 6-11	2. Genel Lise
3. Öğretmen		3. Yüksek Lisans ve Üstü	3. 12-17 4. 18- 23 5. 24 ve üstü	3. Ticaret M.L. 4. Endüstri M. L. 5. Kız M. L.

Üçüncü bölümde beşli Likert ölçeğine göre hazırlanan Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme (ÇVKDED) modeline ilişkin algı ve beklentilerin belirlendiği araştırma ölçeği yer almaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde; MEB' in ÇVKDED pilot çalışmasında kullandığı denetmen, yönetici, öğretmen ölçekleri incelenmiş, bu ölçeklerde denetmen, yönetici ve öğretmenlerin ortak olarak görüşlerinin alındığı edim boyutları ve göstergeler bir araya getirilmiştir (MEB, 2005). Buna göre; eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentiler 14 madde, yönetim planlamaları ve uygulamalarına ilişkin algı ve beklentiler 17 madde, öğretim etkinliklerine ilişkin algı ve beklentiler 17 madde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin algı ve beklentiler 10 madde, sosyal etkinliklere ilişkin algı ve beklentiler 11 madde, iletişim ve koordinasyona ilişkin algı ve beklentiler 9 madde, karar verme ve sorun çözme etkinliklerine ilişkin algı ve beklentiler 19 madde ile temsil edilmektedir. Ölçeğin toplam olarak 97 maddeden oluşmasına karar verilerek ön deneme için hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler olgusal ve yargısal türdendir. Veri toplama araçlarından 'Kişisel Bilgiler Formu' ile elde edilen ve araştırmaya katılan denetmen, yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri olgusal verilerdir. 'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmesi Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler Ölçeği' ile maddelere verilen yanıtlar yargısal verilerdir. Okul ediminin değerlendirilmesine ilişkin algı ve beklentiler beşli Likert tipi ölçek üzerindeki işaretlemelere dayanmaktadır. Likert ölçeği, derecelmeler toplamını esas alır, ölçekte, derece belirten seçeneklere verilen puanlarla hesaplamalar yapılır. Bu tür ölçme araçlarında yanıtlayıcı, ölçekteki her maddenin anlamına ilişkin tutumunun derecesini belirtir (Tezbaşaran, 1997: 6). Ancak bu ölçeklerde yanlış kullanılan sözcükler, ölçek maddelerinin karşısına konan seçeneklerde yer alan, "kararsızım, fikrim yok" türü sözcükler ölçek maddesine karşı herhangi bir tutumun derecesini ifade etmez. Bu ve benzeri sözcükler, derece değil durum belirtir. Birden beşe derece değeri verilmiş bir ölçekte, üç rakamı bu dizinin ortasında yer alır, derece adı da "orta "olur. 'Hiç ile Tam' ın ortası bir kararsızlık değil, yansızlık kararıdır (Başar, 2003;2). Bu nedenle ölçeğin geliştirilmesinde ölçek maddelerine ilişkin kararsızlık durumunu değil, bir tutumun derecesini ifade eden 'hiç, az, orta, önemli ölçüde, tamamıyla' değerleri

kullanılmıştır. Tablo 5'te ölçme aracının derecelendirme ve puanlama değerleri verilmektedir.

Tablo 5
Araştırma Ölçeğinin Derecelendirme ve Puanlama Değerleri

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Hiç	1,00-1,80
2	Az	1,81-2,60
3	Orta Düzeyde	2,61-3,40
4	Önemli Ölçüde	3,41-4,20
5	Tamamıyla	4,21-5,00

Ortalamalar arası farklılıklar test edilirken tüm analizlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Ön deneme uygulamasının yapılmasından önce araştırmada kullanılan ölçeğin geçerliğini sağlamak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Ölçeğin ön hazırlıklarından başlayarak denetmen, yönetici ve öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Ölçekte yer alan ÇVKDED' ye ilişkin maddelerin anlaşılabilirliği tartışılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçek ifadelerinin son hali Türk dili uzmanlarınca incelenmiştir. Gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır.
2. Ölçeğin dış geçerliliğini sağlamak için örneklem genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2000: 79).

3.4.1. Veri Toplama Aracının Geçerliliği ve Güvenirliliği

'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler Ölçeği' nin ön denemesi 2009-2010 öğretim yılında MEB'in izni ile Ankara Bakanlık Denetmenlerine, Valilikten alınan izinle lise yönetici ve öğretmenlerine toplam 200 kişiye uygulanmıştır.

Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur.

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile bulunmaktadır. Bartlett küresellik testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise; değişkenlerin birbiri ile korelasyon gösterip göstermediklerini sınımlamaktadır. KMO' nun 0,60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Tablo 6 incelendiğinde veri grubunun faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Araştırma Verilerinin Faktör Analizi Sonuçları

		Algı	Beklenti
KMO		0,96	0,96
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	18003,3	19381,91
	Sd	2628	2628
	Anlamlılık	0	0,000

Faktör	Özdeğer (Algı)	Açıklanan Varyans (%)	Özdeğer (Beklenti)	Açıklanan Varyans (%)
1	30,338	41,559	31,093	42,59
2	3,937	5,393	4,161	5,700
3	3,334	4,567	2,642	3,62
4	2,304	3,156	2,385	3,27
5	1,991	2,727	2,07	2,84
	Toplam:	57,400	Toplam:	58,015

Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme ölçeği açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve temel bileşenler analizi sonucu elde edilen ilk faktör çözümlemesi Tablo 6'da gösterilmiştir. Kaisers ölçütüne göre özdeğeri (eigenvalue) 1,00'a eşit veya daha büyük olan faktörler analizde kalmaktadır (Howard, Tinsley ve Tinsley, 1987). Tablo 6'dan da görüleceği üzere algı ve beklenti ölçeklerinde özdeğeri 1,00'dan büyük 5 faktör elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu 5 faktör toplam değişkenliğin %57,400 ve %58,015'ini açıklamıştır. Sonuç olarak elde edilen bu bulgular Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme ölçeğinin beş faktörlü yapısı olduğunu desteklemektedir. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ve varimax döndürme yöntemi ile elde edilen faktör yapısı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Algı md.	Karar Verme ve Koordinasyon			Yönetim			Öğretim Etkinlikleri						Rehberlik ve Psk. Danışma			Eğitim Ortamları			
	F. Yükü	Beklenti md.	F. Yükü	Algı md.	F. Yükü	Beklenti md.	F. Yükü	Algı md.	F. Yükü	Beklenti md.	F. Yükü	Algı md.	F. Yükü	Beklenti md.	F. Yükü	Algı md.	F. Yükü	Beklenti md.	F. Yükü
78	0,776	87	0,748	24	0,745	24	0,677	33	0,700	34	0,657	35	0,607	42	0,731	23	0,768	9	0,752
76	0,752	78	0,735	8	0,73	22	0,675	32	0,678	43	0,652	54	0,597	51	0,719	20	0,699	7	0,726
83	0,741	83	0,728	13	0,692	19	0,641	34	0,677	46	0,637	62	0,506	53	0,714	5	0,694	5	0,710
80	0,693	72	0,719	12	0,689	12	0,635	47	0,664	36	0,635	37	0,575	62	0,707	7	0,616	23	0,697
72	0,679	82	0,715	6	0,683	18	0,628	4	0,659	32	0,616	65	0,563	35	0,670	25	0,608	20	0,676
77	0,675	77	0,707	10	0,645	8	0,618	36	0,617	58	0,609	42	0,553	37	0,631	3	0,604	30	0,668
74	0,667	85	0,692	31	0,593	27	0,592	43	0,603	47	0,605	53	0,543	65	0,629	30	0,586	25	0,579
88	0,663	90	0,685	19	0,589	10	0,589	56	0,586	38	0,592	51	0,528	54	0,470	9	0,583	3	0,578
69	0,661	88	0,684	18	0,569	17	0,580	26	0,562	49	0,590								
79	0,658	84	0,677	28	0,563	15	0,569	49	0,546	33	0,576								
94	0,656	79	0,677	22	0,549	13	0,551	38	0,536	56	0,562								
73	0,649	76	0,675	44	0,532	31	0,540	58	0,533	26	0,459								
70	0,645	91	0,674	27	0,511	44	0,490	46	0,494	4	0,457								
91	0,633	73	0,670	48	0,500	6	0,444												
85	0,624	80	0,664	17	0,491	28	0,401												
90	0,621	74	0,661	15	0,484	48	0,397												
59	0,611	69	0,656																
84	0,595	67	0,614																
64	0,582	68	0,592																
87	0,547	70	0,588																
57	0,543	94	0,569																
68	0,539	64	0,558																
82	0,501	50	0,486																
50	0,499	57	0,463																
41	0,497	59	0,455																
67	0,484	41	0,454																
60	0,462	60	0,432																
55	0,432	55	0,408																

Analize alınan 97 maddeden, algı ve beklenti ölçeklerinde belirlenen beş boyut altında toplanan ortak maddeler alınmış, bu boyutlar altında faktör yükü vermeyen veya binişiklik özelliği gösteren 24 madde ölçeklerden çıkarılmıştır. Sosyal Etkinlik – İletişim ve Koordinasyon - Karar verme ve Sorun Çözme boyutunda 28'er madde, Öğretim Etkinlikleri boyutunda 13'er madde, Yönetim Planlamaları ve

Uygulamaları boyutunda 16'er madde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri boyutunda 8'er madde ve Eğitim Ortamları boyutunda 8'er madde elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri 0,401 ile 0,776 arasında değişmektedir. Buna göre veri toplama aracında yer alan boyutlar ve ilgili maddeler Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8

Faktör Analizi Sonucu Araştırma Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutlar ve Maddeler	
Alt Boyutlar	Ölçekte Yer Alan Maddeler
1. Eğitim Ortamları	3,5,7,9,20,23,25,30
2. Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	6,8,10,12,13,15,17,18,19,22,24,27,28,31,44,48
3. Öğretim Etkinlikleri	4,26,32,33,34,36,38,43,46,47,49,56,58
4. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri	35,37,42,51,53,54,62,65
5. Karar Verme ve Koordinasyon	41,50,55,57,59,60,64,67,68,69,70,72,73,74,76,77,78,79,80,82,83,84,85,87,88,90,91,94

'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler' ölçeğinin faktör analizi sonucunda 5 boyutlu yapıya dönüşmesine ve Sosyal Etkinlikler- İletişim ve Koordinasyon- Karar Verme ve Sorun Çözme boyutlarının 'Karar Verme ve Koordinasyon' adı altında birleştirilmesine karar verilmiştir.

'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler' ölçeğinin iç tutarlık anlamında güvenilirlik kanıtlarını elde etmek için Cronbach-Alpha yöntemi uygulanmıştır. Madde analizlerinde ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan değer arasındaki ilişki araştırılmış ve her madde için bir korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Karasar, 1994: 150; Ergün, 1995; Balcı, 2001: 116). Ön uygulamaya ilişkin bulgular;

ölçek ve alt maddelerine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı sonuçları Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9

Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Eğitim Ortamları			Yönetim			Öğretim Etkinlikleri			Rehberlik			Karar-Koordinasyon		
Madde	r-Algı	r-Beklenti	Madde	r-Algı	r-Beklenti	Madde	r-Algı	r-Beklenti	Madde	r-Algı	r-Beklenti	Madde	r-Algı	r-Beklenti
3	0,660	0,661	6	0,660	0,598	4	0,694	0,685	35	0,779	0,754	41	0,693	0,700
5	0,769	0,680	8	0,694	0,653	26	0,704	0,689	37	0,787	0,689	50	0,695	0,689
7	0,744	0,750	10	0,692	0,669	32	0,797	0,751	42	0,744	0,645	55	0,659	0,652
9	0,740	0,699	12	0,771	0,745	33	0,825	0,808	51	0,774	0,701	57	0,728	0,686
20	0,780	0,745	13	0,756	0,765	34	0,800	0,785	53	0,781	0,756	59	0,752	0,719
23	0,808	0,756	15	0,722	0,622	36	0,801	0,796	54	0,779	0,748	60	0,676	0,663
25	0,695	0,700	17	0,743	0,658	38	0,758	0,657	62	0,780	0,773	64	0,726	0,690
30	0,703	0,686	18	0,754	0,684	43	0,791	0,800	65	0,792	0,752	67	0,695	0,685
			19	0,777	0,749	46	0,697	0,712				68	0,705	0,652
			22	0,750	0,723	47	0,732	0,707				69	0,762	0,684
			24	0,730	0,721	49	0,760	0,750				70	0,761	0,632
			27	0,670	0,668	56	0,781	0,741				72	0,767	0,665
			28	0,609	0,555	58	0,744	0,716				73	0,756	0,698
			31	0,698	0,665							74	0,782	0,615
			44	0,720	0,702							76	0,733	0,726
			48	0,704	0,687							77	0,765	0,735
												78	0,787	0,739
												79	0,695	0,704
												80	0,735	0,693
												82	0,648	0,596
												83	0,757	0,705
												84	0,728	0,675
												85	0,698	0,679
												87	0,693	0,695
												88	0,762	0,705
												90	0,749	0,693
												91	0,771	0,725
												94	0,726	0,686

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları 0,555 ile 0,825 arasında değerleri kapsamakta ve ölçekte bulunan maddelerin o boyuta ait olduğunu göstermektedir.

Algı ve beklenti ölçekleri ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen güvenirlik kanıtları Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10

Araştırma Ölçeğinin Cronbach-Alpha Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

Ölçek Boyutları	N	Cronbach-Alpha
Algı		
Eğitim Ortamları	8	0,88
Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	16	0,94
Öğretim Etkinlikleri	13	0,94
Rehberlik	8	0,91
Karar verme ve Koordinasyon	28	0,97
Tüm Ölçek	73	0,98
Beklenti		
Eğitim Ortamları	8	0,89
Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	16	0,93
Öğretim Etkinlikleri	13	0,93
Rehberlik	8	0,92
Karar verme ve Koordinasyon	28	0,97
Tüm Ölçek	73	0,98

Büyüköztürk (2002), güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olmasının güvenirlik için yeterli olduğunu ifade etmektedir. Tablo 10 incelendiğinde çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme ölçeğinin (algı-beklenti) 0,98 güvenirlik katsayısıyla beş alt boyutta güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı olan ‘Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirmesi Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler Ölçeği’, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü ve Ankara Valiliği’nden gerekli izin alınarak denetmen, yönetici ve öğretmenler olmak üzere toplam 370 kişiye uygulanmıştır. Ancak çeşitli nedenlerle 9

denetmen, 22 yönetici ve 293 öğretmen olmak üzere toplam 324 katılımcının işaretledikleri ölçek formları değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Ölçekler, araştırmacı tarafından okullara tek tek gidilerek dağıtılmıştır. Bunun için önce okul müdürlerine bilgi verilmiş, daha sonra okul müdürünün yönlendirdiği müdür yardımcısıyla ve okul rehber öğretmeniyle ölçeğin amacı ve nasıl doldurulacağı konusunda görüşülmüştür. İlgili müdür yardımcısı ile 2005/2006 eğitim öğretim yılından itibaren halen okulda görev yapan ve edim değerlendirme pilot çalışmalarına katılan öğretmenleri tespit etmiştir. Ölçekle ilgili öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçek, hemen yanıtlayanlardan aynı gün, daha sonra yanıtlayacaklarını belirtenlerden ise üç gün sonra tekrar okullara gidilerek toplanmıştır. Denetmen ölçekleri ise araştırmacının kendisi tarafından MEB TKB'ye gidilerek dağıtılmıştır. Örneklem içinde yer alan denetmen, yönetici, öğretmen sayıları, dağıtılan ve geri dönen ölçek sayıları/yüzdeleri EK 1'de verilmiştir. Ölçeklerin geri dönme oranı %87,15'tir. MEB denetmenlerinden ise 15 kişilik bir denetmen grubunun edim değerlendirme pilot çalışmasını yürüttüğü belirtilmiştir. Bu durumda örnekleme de yer alan 9 denetmenin evreni temsil etme ve ölçeklerin geri dönme oranı %60'tır.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Bu araştırmada, katılımcılara ÇVKDED modeline ilişkin "Algı" ve "Beklenti" düzeylerini ölçmeye yönelik sorular sorulmuş, algı ve beklentileri ölçülmüştür. Katılım düzeylerini ölçmeye yönelik likert ölçeği kullanılmış ve puanlama "1:Hiç,", "2:Az", "3:Orta Derecede", "4:Önemli Ölçüde", "5:Tamamıyla" şeklinde yapılmıştır. İlgili ifadelerle göre verilen cevapların tanımlayıcı istatistiği olarak ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler çarpım korelasyon katsayısı ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Pearson momentler korelasyon katsayısı sürekli iki değişken arasındaki ilişki miktarını gösterir ve -1,00 ile +1,00 arasında değişen değerler alır (Arıcı, 2005). Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı sıralı puanlar

kullanılarak ölçülen iki değişken arasındaki doğrusal ilişki miktarını tanımlayan bir katsayı olup r_s ile gösterilir. Psikolojik araştırmalarda değişkenler nicel olarak ölçülemiyorsa sıralanmış puanlar kullanılır (Heiman, 1996).

Bu araştırmada iki örneklem grubu arasındaki ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığı, parametrik testlerden t-testi ve ANOVA, parametrik olmayan testlerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis testi ile ortaya konmuştur. Araştırmada bazı örneklem büyüklükleri parametrik testler için gerekli olan en az sayının altında kalması nedeniyle parametrik olmayan teknikler kullanılmıştır. t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını, ANOVA ise, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Man Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden parametrik olmayan bir tekniktir. Kruskal Wallis tekniği ise ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eden parametrik olmayan bir tekniktir. Anova testi sonuçlarına göre anlamlı farkların bulunduğu durumlarda ise bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmada kullanılan ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı faktör analiz ile ortaya konmuştur. Açımlayıcı faktör analizi çoğunlukla psikolojik ölçme aracı geliştirmek veya ölçme aracının temel aldığı varsayılan yapıyı test etmek amacıyla kullanılan bir analiz türüdür. Bu analiz türü, bir grup değişkenin kendi aralarındaki ilişkileri analiz eden ve daha az sayıdaki, faktör denen hipotetik değişkenlerin oluşturulmasını amaçlayan ve bu amaçları gerçekleştirmek için içinde birçok yöntemi barındıran genel bir tekniktir (Stapleton, 1997).

Yönetici verilerinin analizinde grup sayılarının az olması nedeniyle mesleki kıdem değişkeni 0-23 yıl kıdeme sahip olan grup ve 24 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan grup öğretmenlerde ise 0-5 yıl kıdeme sahip olan grup ile 6-11 yıl kıdeme sahip olan grup birleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma amaçlarının doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin ‘Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği’ ndeki alt boyutlara ait algı ve beklentilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11

Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlara İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları

			N	\bar{X}	SS
Denetmen	Algı	Eğitim Ortamları	9	3,68	0,83
	Beklenti	Eğitim Ortamları	9	4,22	0,45
Yönetici	Algı	Eğitim Ortamları	22	3,52	0,93
	Beklenti	Eğitim Ortamları	22	4,38	0,54
Öğretmen	Algı	Eğitim Ortamları	293	3,6	0,66
	Beklenti	Eğitim Ortamları	293	4,18	0,66
Denetmen	Algı	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	9	3,63	0,41
	Beklenti	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	9	4,43	0,32
Yönetici	Algı	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	22	3,64	0,74
	Beklenti	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	22	4,25	0,54
Öğretmen	Algı	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	293	3,56	0,71
	Beklenti	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	293	4,28	0,56
Denetmen	Algı	Öğretim Etkinlikleri	9	3,55	0,93
	Beklenti	Öğretim Etkinlikleri	9	4,46	0,29
Yönetici	Algı	Öğretim Etkinlikleri	22	3,55	0,71
	Beklenti	Öğretim Etkinlikleri	22	4,18	0,63
Öğretmen	Algı	Öğretim Etkinlikleri	293	3,59	0,75
	Beklenti	Öğretim Etkinlikleri	293	4,28	0,56
Denetmen	Algı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	9	3,47	0,51
	Beklenti	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	9	4,15	0,39
Yönetici	Algı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	22	3,65	0,67
	Beklenti	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	22	4,17	0,65
Öğretmen	Algı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	293	3,71	0,68
	Beklenti	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	293	4,25	0,66
Denetmen	Algı	Karar verme ve Koordinasyon	9	3,49	0,54
	Beklenti	Karar Verme ve Koordinasyon	9	4,29	0,53
Yönetici	Algı	Karar Verme ve Koordinasyon	22	3,63	0,65
	Beklenti	Karar Verme ve Koordinasyon	22	4,18	0,66
Öğretmen	Algı	Karar Verme ve Koordinasyon	293	3,58	0,67
	Beklenti	Karar Verme ve Koordinasyon	293	4,32	0,55

Tablo 11’de görüldüğü gibi algı ölçeğinin alt boyutları içinde en düşük algı ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X} = 3,47$), en

Tablo 11

Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlara İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları

			N	\bar{X}	SS
Denetmen	Algı	Eğitim Ortamları	9	3,68	0,83
	Beklenti	Eğitim Ortamları	9	4,22	0,45
Yönetici	Algı	Eğitim Ortamları	22	3,52	0,93
	Beklenti	Eğitim Ortamları	22	4,38	0,54
Öğretmen	Algı	Eğitim Ortamları	293	3,6	0,66
	Beklenti	Eğitim Ortamları	293	4,18	0,66
Denetmen	Algı	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	9	3,63	0,41
	Beklenti	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	9	4,43	0,32
Yönetici	Algı	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	22	3,64	0,74
	Beklenti	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	22	4,25	0,54
Öğretmen	Algı	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	293	3,56	0,71
	Beklenti	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	293	4,28	0,56
Denetmen	Algı	Öğretim Etkinlikleri	9	3,55	0,93
	Beklenti	Öğretim Etkinlikleri	9	4,46	0,29
Yönetici	Algı	Öğretim Etkinlikleri	22	3,55	0,71
	Beklenti	Öğretim Etkinlikleri	22	4,18	0,63
Öğretmen	Algı	Öğretim Etkinlikleri	293	3,59	0,75
	Beklenti	Öğretim Etkinlikleri	293	4,28	0,56
Denetmen	Algı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	9	3,47	0,51
	Beklenti	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	9	4,15	0,39
Yönetici	Algı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	22	3,65	0,67
	Beklenti	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	22	4,17	0,65
Öğretmen	Algı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	293	3,71	0,68
	Beklenti	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	293	4,25	0,66
Denetmen	Algı	Karar verme ve Koordinasyon	9	3,49	0,54
	Beklenti	Karar Verme ve Koordinasyon	9	4,29	0,53
Yönetici	Algı	Karar Verme ve Koordinasyon	22	3,63	0,65
	Beklenti	Karar Verme ve Koordinasyon	22	4,18	0,66
Öğretmen	Algı	Karar Verme ve Koordinasyon	293	3,58	0,67
	Beklenti	Karar Verme ve Koordinasyon	293	4,32	0,55

Tablo 11’de görüldüğü gibi algı ölçeğinin alt boyutları içinde en düşük algı ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X} = 3,47$), en

yüksek algı yine aynı boyutta öğretmenlere ($\bar{x}=3,71$) aittir. Beklenti ölçeğinin içinde en düşük beklenti ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{x}=4,15$), en yüksek beklenti ‘Öğretim Etkinlikleri’ boyutunda yine denetmenlere ($\bar{x}=3,71$) aittir. Bu bulgu denetmenlerin okulların çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesi çalışmalarının en az rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesinde ve en çok öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde etkili olacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarının etkili olacağını düşünmektedirler. Yöneticiler ise tüm boyutlarda algı ve beklentiler açısından ortalama bir yaklaşıma sahiptirler. Bu bulgu yöneticilerin, okul ediminin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarının kullanılmasına daha tedbirli bir yaklaşım içinde oldukları bağlamında yorumlanabilir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, tüm katılımcılar içinde yöneticilerin, eğitim ortamları boyutuna ilişkin en düşük algıya ve en büyük beklentiye sahip oldukları görülmektedir. Denetmenler en yüksek algıya, öğretmenler ise en düşük beklentiye sahiptirler. Bu bulgu; (a) yöneticilerin sorumluluk alanlarına giren eğitim ortamları boyutunun, çoklu veri kaynaklarıncı iyi gözlenebilecek bir alan olmasına rağmen yeterli düzeyde değerlendirilmediğini, (b) öğretmenlerin eğitim ortamları boyutunun değerleyicilerce iyi gözlenemeyeceğini, (c) denetmenlerinse eğitim ortamları boyutunun çoklu veri kaynaklarıncı iyi gözlendiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11’e göre, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin en yüksek algı yöneticilere, en düşük algı ise öğretmenlere aittir. Beklenti ölçeğinde ise en yüksek beklentiye denetmenler, en düşük beklentiye yöneticiler sahiptir. Bu bulgu yöneticilerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin çelişkili bir durum sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni yöneticilerin, bu boyuta ilişkin edim göstergelerinin çoklu veri kaynaklarıncı gözlenebilen ve değerlendirilebilen maddeler

içerdiği konusunda kararsız kalmaları olabilir. Aynı zamanda öğretmenler de bu boyuta ilişkin maddelerin değerleyiciler tarafından yeterli düzeyde değerlendirilemediğini düşünmüş olabilirler. Çavuş'un (2010) 'Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Çoklu Değişkenlere Göre Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri' araştırmasında yöneticilerin, çoklu veri kaynaklı edim değerlendirme sürecinde kendilerinin edimlerini, öğretmenlerin değerlendirmesini isterken, öğrenci ve velilerin değerlendirmesini istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın denetmenlerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin yüksek olması, denetmenlerin çoklu veri kaynaklarından öğrenci ve velilerin yönetim planlamaları ve uygulamalarına ilişkin yeterli gözlem ve değerlendirmeleri yapabileceklerine duydukları güvenle açıklanabilir. Buna ek olarak okul ediminin en önemli göstergelerinden biri olan bu boyutun, tarafsızca ve doğru olarak en iyi çoklu veri kaynakları ile değerlendirilebileceğini düşündüklerini söylemek olasıdır. Prokopenko' nun (2003) dediği gibi okul verimliliğini artıran doğru zamanda, doğru hizmetin (gereksinim duyulan) yapılmasıdır. Yönetim planlamaları ve uygulamaları okulun verimliliğin önemli bir göstergesidir. Ayrıca bu boyuta giren maddeler eldeki eğitim kaynaklarının, en iyi biçimde kullanılıp kullanılmadığının da değerlendirilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle, öğrenci başarısını etkileyecek bu unsurlar, okulun etkililiğinin ölçülmesinde anlamlı bir ölçüt olabilir (Kubalı, 1998;38). Şimşek'in (1998) de vurguladığı gibi, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri akılcı bir planlama yapmaları ile mümkündür. Bu planlamayı yapmak ve uygulamak sorumluluğu yöneticilere aittir. Bu nedenle okulun kalitesini artıracak ve bu kalitenin devamlılığını sağlayacak olan, yönetim planlamaları ve uygulamaları edim boyutu, yöneticilerin yönetim becerilerini ölçebilecek ve gözlenebilecek edim göstergeleriyle tasarlanmalıdır. Okul yönetimi ve yönetim işlerine ait öğrenci görüşlerinin alındığı bir çalışmada öğrencilerin, yöneticilerin yönetim becerilerinin, öğretmenlerin öğretim becerilerini olumlu yönde artırdığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır (Demir, 2008). Yönetici edimini en iyi değerlendirmesi gereken bu boyuta ait edim göstergeleri de çoklu veri kaynakları tarafından değerlendirilebilir olmalıdır. Oğuz'un (2002) 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler ve Öneriler' isimli çalışmasında, yöneticiler için edim ölçütleri arasında gelişmeleri izleme ve

öğretim için uygun ortam oluşturma becerisi ön plana çıkmıştır. Ayrıca yöneticileri öğrenci, veli, öğretmen ve denetmenden oluşan bir değerlendirme kurulunun değerlendirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11’de görüldüğü gibi tüm katılımcılar içinde öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin, öğretmenler en yüksek algıya, denetmenler ise en yüksek beklentiye sahiptir. Denetmenler ve yöneticiler en düşük algıya, yöneticiler aynı zamanda en düşük beklentiye sahip olan gruptur. Denetmenlerin ve yöneticilerin, öğretim etkinliklerinin çoklu veri kaynaklarınca değerlendirilmesi konusunda düşük algıya sahip olmaları, pilot uygulaması yapılan bu çalışmada henüz öğrenci ve velilerin tarafsız değerlendirme yapamadıklarını düşündükleri bağlamında yorumlanabilir. Nitekim Çavuş’un (2010), ‘Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Çoklu Değişkenlere Göre Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri’ araştırmasında, yöneticilerin öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmesine sıcak baktıkları ancak velilerin değerlendirmeye katılmasını istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak da öğrenci ve veli değerlendirmelerinde güvenilirliğin sağlanamayacağını göstermişlerdir. Bununla birlikte Anagün’ ün (2002), ‘Eğitimde Performans Değerlendirme Süreci ve İnsan Kaynakları Yönetiminde Kullanılan Performans Değerlendirme Yöntemleri’ adlı çalışmasını desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre yöneticiler öğretmen ediminin çoklu kaynaklarla değerlendirilmesini, öğretmenin mesleki gelişimine ve potansiyelinin ortaya çıkarılmasına katkı sağladığı konusunda olumlu bir algıya sahiptirler. Aynı zamanda gerek denetmenlerin gerekse yöneticilerin, bu boyuta ilişkin yüksek beklentiye de sahip olmaları, veri kaynaklarının zaman ve süreç içinde edim değerlendirme eğitimi almaları ve kendilerini geliştirmeleri beklentisiyle açıklanabilir. Bu bulgu, Altun ve Memişoğlu’ nun (2008) yaptıkları nitel araştırmalarındaki ‘bazı denetmen ve yöneticilere göre, öğrencilerin tarafsız değerlendirme yapamadıkları için öğretmeni üzdükleri ve okul iklimini bozdukları’ bulgusunu desteklemektedir. Çavuş’un (2010) ‘Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Çoklu Değişkenlere Göre Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri’ araştırmasında yöneticilerin, çoklu veri kaynaklı edim değerlendirme sürecinde kendilerinin edimlerini, öğretmenlerin

değerlendirmesini isterken, öğrenci ve velilerin değerlendirmesini istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın denetmenlerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin yüksek olması, denetmenlerin çoklu veri kaynaklarından öğrenci ve velilerin yönetim planlamaları ve uygulamalarına ilişkin yeterli gözlem ve değerlendirmeleri yapabileceklerine duydukları güvenle açıklanabilir. Buna ek olarak okul ediminin en önemli göstergelerinden biri olan bu boyutun, tarafsızca ve doğru olarak en iyi çoklu veri kaynakları ile değerlendirilebileceğini düşündüklerini söylemek olasıdır.

Öğretim etkinlikleri okulun gerek etkililiğini gerekse verimliliğini etkileyen önemli bir boyuttur. Bu boyutta yer alan; ders plânlarının derslerde yararlanılacak nitelikte hazırlanması, öğretim yılı içinde çeşitli nedenlerle işlenemeyen konuların telafi programlarının uygulanmış olması, önemli edim göstergeleridir. Ayrıca öğretim etkinliklerinin çoklu veri kaynaklarınca değerlendirmesini sağlayan; verilen ödevlerin anlaşılır olmasına dikkat etme, yeni yöntemler ve materyaller kullanmadaki arzusu, eğitim öğretim ile ilgili gelişme ve değişimleri izleme, bilgi- iletişim teknolojilerini kullanma, eğitim-öğretim araçlarını etkili kullanma, öğrencilere başarı ile üstesinden gelebilecek işler/ödevler verme, konuyu ve amaçlarını açıklama, öğrenme için uygun ortam hazırlama, öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya sevk etme, öğretim zamanını etkili kullanma, diğer öğretmenlerle işbirliği yapma düzeyi, sınıf kurallarını açıkça belirleyip uygulama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak konuyu işleme, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunma, planlarını hazırlarken konunun özelliklerine göre yöntem belirleme, öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğrencilerin seviyesine uygun ders planı yapma gibi maddeler MEB, EARGED. tarafından Ocak 2000’de yapılan ‘Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları’ isimli araştırmasının bulgularına göre, on dört ilden 62 il milli eğitim müdürü, 76 il milli eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü, 129 ilçe milli eğitim müdürü, 344 ilköğretim müfettişi, 487 okul yöneticisi, 1138 dal öğretmeni, 2036 sınıf öğretmenleri olmak üzere toplam 4272 kişi tarafından tamamen kabul edilmiştir. O halde öğretmen ediminin değerlendirilmesinde tüm bu edim göstergeleri, öğrenci ve velilerin gözleyebilecekleri şekilde edim değerlendirme formlarına yansıtılmalıdır. Bu konuda araştırma bulgumuza göre yöneticiler dışında, öğretmen ve denetmenler pilot

uygulama için daha olumlu bir yaklaşım sergilemektedirler. Bu maddeler, eğitim kurumlarının edimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ‘Balridge Kalite Ödülü Eğitim Örgütlerinin Performansının Değerlendirilmesi’ nde kullanılan ölçütlerle (Şişman ve Turan, 2001:51-52) de uyum sağlamaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin denetmeler en düşük algıya ve beklentiye, öğretmenler ise en yüksek algı ve beklentiye sahiptir. Denetmenlerin en düşük algı ve beklentiye sahip olmaları, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin edim göstergelerini işlevsel görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda değerleyicilerin bu boyuta ilişkin gözlemlerinin yetersiz kalacağını düşünmeleri de olabilir. Özellikle Fırat’ın (2007) ‘Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri’ adlı araştırmasında velilerin okula karşı ilgilerinin yetersiz olduğu bulgusuyla birlikte değerlendirildiğinde, bu boyuta ilişkin edim göstergelerinin çoklu veri kaynaklarıyla değerlendirilebilmesi beklentilerinin düşük olması olası gözükmektedir. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin algı ve beklentilerinin yüksek olmasının nedeni, bu boyutun öğretim etkinliklerine en çok katkı getirecek boyutlardan biri olarak görülmesi olabilir. Çünkü Psikolojik Danışma ve Rehberlik, bireye kendisi için seçimler yapma ve kararlar verme özgürlüğü tanıyarak (Bakırcıoğlu, 1994: 23), öğrencilerin ders içinde ve dışında etkililiğini artırmaktadır.

Başarılı bir edim değerlendirme uygulaması için edim göstergelerinin ölçülecek boyutla ilgili, güvenilir, ölçülebilir ve gerçekçi olması gerekmektedir (Aldemir, Ataol ve Solakoğlu, 1993; Sabuncuoğlu, 2008: 189). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutunda yer alan maddeler de bu özellikleri taşımaktadır. Örneğin okul kurallarına uymayan öğrencilerin durumunun öncelikle rehberlik servisinde görüşülmesi, öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması, disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilere uygun cezaların verilmesi rehberlik çalışmalarının en önemli işlevidir. Disiplin, kişinin kendi kendisini yönlendirerek, olumsuz davranışlarını önlemesine; toplumun kuralları ile hukukî, ahlakî ve kültürel değerlerine uyum sağlamasına yardım eden eğitsel bir

süreçtir (Yayla, 1995: 28). Nitekim Çerçi' nin (2009) 'Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımları' isimli araştırmasında öğretmenlerin %57,2'si, rehberlik servisinin çalışmalarının okullarda görülen olumsuz davranışları azalttığını düşünmektedir. Celep (2000)'in çalışmasında ise öğrenciye doğru davranışlar sonunda pekiştireç vermek, bu davranışların yapılma sıklığının artırdığını ortaya koymuştur. Blanford (1998)'a göre eğer ceza işlenen suçla eşdeğer ise etkili olabilmektedir (Akt. Eleser, 2007). O halde bu edim boyutundaki edim göstergeleri okul edimini önemli ölçüde etkileyecektir. Özgüven'in (2000) araştırmasına göre de, psikolojik danışmanların öğretmenlere eğitim sorunları konusunda danışmanlık yapacak şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Muro ve Kottman (1995) da okul danışmanlarını "öğrencilere, öğretmenlere ve idarecilere yardımcı olan onaylanmış profesyonel bir eğitimci" olarak tanımlamıştır. Bu nedenle öğretmenler psikolojik danışmanlardan, eğitimin değişik sorunlarının çözümünde yardım ve hizmet beklemektedirler. O halde bu boyuta ilişkin edim göstergeleri, değerlendirmeye uygun ve gerçekçi olmalıdır.

Tablo 11'e göre denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin denetmenler en düşük algıya, yöneticiler en yüksek algı ve en düşük beklentiye sahiptir. Öğretmenlerse en yüksek beklentiye sahip olan gruptur. Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ait edim göstergeleri yönetici – öğretmen – öğrenci – veli iletişimini ve koordinasyonunu yansıtmalıdır. Bu maddelerin, gözlemlenebilirlik ve ölçülebilirlik ilkesine göre yapılandırılması, asıl amaç olan okul edimini belirleme hedefine ulaşmayı kolaylaştırır. Bu boyuta ilişkin edim ölçütlerinin değerlendirilebilmesi için gerekli yerlerde sayısal verilere dönüştürülmesi uygun olacaktır (Aldemir, Ataol ve Solakoğlu, 1993:218- Sabuncuoğlu, 2008:189).

İlk olarak bu boyut içinde yer alan sosyal etkinlikler, öğrencilerin sosyalleşmeleri ve birey olmaları için gerekli çalışmaları yapmalarını amaçlar. İlköğretim ve Ortaöğretim Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde de belirtildiği gibi sosyal etkinliklerin amacı; 'bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı

sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme'dir. Ancak bu edim boyutu ve göstergelerinin, örgütün stratejik hedeflerine ve amaçlarına yönelik olarak belirlenmeli ve edim değerlendirilmesinin uygulanacağı analiz birimlerinin yapı ve niteliklerine dayanmalıdır (Kenger, 2006: 46). Bu boyut içinde yer alan 'Okul-Aile Birliğinin oluşturulması, gerekli kurullara - komisyonlara görevlendirmelerin yapılması ve çalışması', 'Okul-Aile Birliğinin, okulun eğitim-öğretim ile sosyal ve kültürel etkinliklerinin yürütülmesinde, okul-çevre-veli ilişkilerinin geliştirilmesindeki etkisi' gibi edim göstergelerinin de çoklu veri kaynaklarınca (öğretmen-öğrenci-veli vb.) ne düzeyde değerlendirileceği tartışma konusudur. Kebeci' nin (2006) 'Okul Aile Birliğinin Okul Performansı Üzerindeki Rolü' çalışmasına göre, Okul Aile Birliği üyelerinin ve öğretmenlerin büyük bir bölümünün, okul aile birliği kurullarının oluşturulması ve amaçları konusunda bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bu boyuta ilişkin edim göstergelerinin değerlendirilmesine ilişkin güvenilirliği sarsmaktadır.

İletişim ve koordinasyon, yönetim süreçlerinin önemli bir parçasıdır. İletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylemin ya da yönetim sürecinin yapılması gerçekleştirilemez. Etkili bir iletişimle, eşgüdüm yaratılarak ortak bir anlayış geliştirilir ve örgütteki birimler birbirine bağlanır. Bu nedenle örgütün amaçları doğrultusunda koordinasyon ve işbölümün gerçekleştirilmesinde yöneticilerin iletişim becerilerine (Kaya, 1999:105) ve kurum içinde kurulacak iletişim sistemine önemli görevler düşmektedir. Çoklu veri kaynakları ile değerlendirme sürecinin en önemli aşaması da geribildirim yoluyla değerlendirmeler konusunda yönetici ve çalışanlara bilgi verilmesidir. Sabuncuoğlu'nun (2008:191) da dediği gibi, çağdaş iletişim tekniklerini kullanan her yönetici işgörene bilgi vermekle ona ilgi göstermenin aynı şey olduğunu bilmelidir. Çerçi' nin (2009) 'Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımları' çalışmasına göre 'okul yönetimimin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuları zamanında bildirmesi' edim göstergesine tüm öğretmenlerin 'çok önemli' yaklaşımına sahip oldukları ve idarenin de bu konudaki çalışmasına en yüksek ortalamaı verdikleri saptanmıştır. Özdemir (2006), 'Öğretmenlerin Okullarını Örgüt Sağlığı Açısından Değerlendirmeleri' araştırmasında ise 'okulda güvene dayalı, uyumlu ve verimli bir işbirliği ortamının

sağlanması' edim göstergesine ilişkin öğretmenlerin yöneticilerden beklentilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada yöneticilerin okulla özdeşleşmiş, kendisini öğretmenlerden birisi gibi görmüş, başarı için birlikte çalışmayı ilke edinmiş, huzurlu bir çalışma ortamı yaratmış ve çalışanın moralini yüksek düzeyde tutmuş olması önemli görülmüştür.

Karar verme ve sorun çözme etkinlikleri, gerek yönetim süreçlerinin gerekse okul edimin en önemli ögesidir. Politika belirleyen yani örgütün alt basamaklarında görev yapan organlara işlerin nasıl yapılacağına ilişkin yön göstericidir (Kaya, 1999: 95). Okuldaki tüm iş ve işlemler karar verme sürecinden geçer. İnsan eylemlerinin olduğu her yerde sorunların doğması kaçınılmazdır. Önemli olan bu sorunların etkili bir çözüme ulaştırılması, sorun doğmadan önce farkedilmesi ve önlemlerin alınmasıdır. Bu boyut içinde yer alan 'Okul öğrenci kurulunun karar verme sürecinde etkin rol almış olması' edim göstergesine ilişkin, Özcan' nın (2010) 'Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yönetiminin Karar Verme Sürecine Katılımlarının İncelenmesi' araştırmasından elde edilen bulgulara göre, alınan kararın öğretimsel ya da yönetsel boyutta oluşu öğretmenlerin ve öğrencilerin katılma durumlarını ve katılma beklentilerini etkilemektedir. Öğretmenler ve öğrenciler, öğretimsel boyuttaki kararlara yönetsel boyuttaki kararlardan daha çok katılmakta ve daha çok katılmayı istemektedirler. Buna göre sağlıklı bir edim değerlendirme yapılabilmesi için çoklu veri kaynaklarının okul edim yönetimine katılması da sağlanmalıdır.

Karar verme ve sorun çözme etkinliklerinin değerlendirildiği 'Önceki toplantılarda alınan kararların uygulama sonuçlarının değerlendirmesi' edim göstergesi, varolan durumun tespit edilmesini, eksikliklerin belirlenmesini, ulaşılan öğrenme ürünlerinin keşfedilmesini sağlayarak daha az ölçme, daha çok betimleme ve bu olaylara dâhil farklı kişiler için bu anlamların ne ifade ettiğinin tanımlanması açısından önemlidir. Bu nedenle öğretim ve öğrenme durumlarının daha iyi yönetilmesinde temel bir etkinlik olarak kabul edilen edim değerlendirmenin asıl amacı, okulun ve öğretmenlerin geliştirilmesi olacaktır (Aydın, 2005:117-162). Karar verme ve sorun çözme işlevleri içinde yer alan 'Disiplin Kurulu'nun kurulması ve

çalıştırılması, yıl içinde davranış notu indirilen her öğrencinin disiplin durumunun ayrı ayrı görüşülerek davranış notunun iade edilip-edilmemesi yönünde karar alınması' edim göstergelerine ilişkin alan yazında bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan Demir' in (2007), 'Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Karar Verme Süreçlerinin Etik Değerler ve İlkeler Açısından İncelenmesi' araştırmasına göre, özel lise yöneticileri, resmi lise yöneticilerine göre karar verme sürecine öğretmen, öğrenci ve velileri daha çok dâhil etmektedirler. Özdemir'in (2006) 'Öğretmenlerin Okullarını Örgüt Sağlığı Açısından Değerlendirmeleri' çalışmasına göre, okul yönetiminin tutumunun, ödül sisteminin ve uygulanan disiplin kurallarının öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. O halde bu boyuta seçilen edim göstergelerinin öğretmen-öğrenci-veli değerlendirmesine uygun olduğu söylenebilir. Nitekim bu boyuta ilişkin algı ve beklentiler diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin 'Çoklu Veri kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği' nin alt maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12' de verilmektedir.

Tablo 12

Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Çoklu Veri kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği’ nin Alt Maddelerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları

Edim Boyutu Mad. No	Ölçek Maddeleri	Algı								Beklenti								
		Denetmen		Yönetici		Öğretmen		Toplam		Denetmen		Yönetici		Öğretmen		Toplam		
		X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	
Eğitim Ortamları	3	3,67	0,87	3,36	1,14	3,31	0,87	3,36	0,89	4,22	0,67	4,09	0,87	4,01	0,89	4,02	0,88	
	5	3,00	1,32	3,05	0,95	3,42	1,03	3,69	0,96	4,78	0,44	4,14	0,77	4,32	0,81	4,39	0,79	
	7	3,67	0,87	3,59	1,18	3,71	0,95	3,62	0,99	4,56	0,73	4,55	0,67	4,36	0,80	4,34	0,87	
	9	4,00	0,50	3,82	1,18	3,61	0,97	3,43	1,02	4,78	0,44	4,32	0,78	4,36	0,90	4,12	0,90	
	20	3,67	0,87	3,68	1,17	3,56	0,98	3,64	0,84	4,89	0,33	4,64	0,66	4,29	0,88	4,16	0,87	
	23	4,11	0,60	3,91	1,11	3,62	0,99	3,87	0,88	3,89	0,78	4,27	0,88	4,15	0,85	4,18	0,87	
	25	3,67	0,87	3,18	1,14	3,39	1,02	3,49	0,92	3,78	1,09	4,23	0,81	4,11	0,90	4,2	0,86	
	30	2,89	1,05	3,41	1,05	3,48	1,02	3,84	0,92	4,56	0,53	4,14	0,77	4,33	0,78	4,26	0,89	
	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	6	3,78	0,83	3,91	0,92	3,86	0,88	3,62	0,97	4,56	0,53	4,14	0,83	4,39	0,71	4,38	0,88
		8	3,78	0,83	3,59	1,10	3,55	1,02	3,65	0,99	3,89	0,78	4,32	0,78	4,17	0,81	4,18	0,85
10		3,00	1,00	3,64	0,95	3,44	1,00	3,46	1,02	4,78	0,44	4,23	0,75	4,38	0,73	4,32	0,77	
12		3,33	0,71	3,41	1,05	3,45	0,94	3,89	0,88	4,22	0,83	4,50	0,60	4,31	0,75	4,37	0,71	
13		3,67	0,71	3,64	0,95	3,51	0,98	3,57	1,02	4,22	0,83	4,23	0,69	4,13	0,81	4,20	0,81	
15		3,33	0,50	3,59	0,85	3,46	0,98	3,51	1,00	4,22	0,67	4,23	0,81	4,25	0,76	4,36	0,73	
17		3,67	0,87	3,50	1,10	3,65	0,82	3,49	0,94	3,89	0,78	4,18	0,85	4,14	0,87	4,32	0,74	
18		3,56	0,53	3,41	1,01	3,55	1,06	3,54	0,96	4,56	0,53	4,36	0,66	4,27	0,77	4,14	0,80	
22		3,67	0,87	3,91	1,11	3,85	0,86	3,52	0,96	3,78	1,20	4,41	0,85	4,18	0,86	4,26	0,76	
23		3,89	0,78	3,86	1,04	3,69	0,96	3,59	1,04	4,56	0,53	4,45	0,67	4,40	0,75	4,28	0,75	
24		3,67	0,87	3,32	1,09	3,49	0,91	3,68	0,96	4,56	0,73	4,45	0,67	4,16	0,86	4,40	0,73	
27		3,44	0,53	3,27	0,88	3,34	1,00	3,54	0,98	4,56	0,73	4,23	0,69	4,14	0,84	4,31	0,78	
28		3,33	0,71	3,50	1,01	3,52	0,99	3,20	1,20	4,56	0,73	4,23	0,81	4,32	0,78	4,05	1,02	
31		3,78	0,67	3,09	1,51	3,20	1,18	3,80	0,90	4,33	0,71	3,95	0,79	4,05	1,05	4,31	0,79	
44		3,78	0,67	3,68	1,21	3,88	0,91	3,78	0,96	4,11	1,27	4,50	0,74	4,22	0,88	4,39	0,73	
48		3,89	1,05	3,73	0,77	3,78	0,91	3,71	0,91	4,78	0,44	4,18	0,85	4,30	0,79	4,39	0,72	
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri		4	3,67	0,71	3,68	0,95	3,83	0,91	3,46	1,03	4,56	0,53	4,32	0,65	4,30	0,74	4,32	0,80
		26	3,56	1,01	3,45	1,14	3,79	0,97	3,38	0,98	4,56	0,88	4,14	0,94	4,43	0,69	4,17	0,83
	32	4,00	0,71	3,86	1,04	3,90	0,97	3,87	0,91	4,67	0,50	4,23	0,97	4,45	0,67	4,3	0,73	
	33	3,44	0,88	3,77	1,19	3,77	0,90	3,83	0,98	4,22	0,83	4,05	0,84	4,24	0,80	4,41	0,72	
	34	3,67	0,50	3,27	0,88	3,60	0,97	3,94	0,97	4,44	0,53	4,09	0,87	4,34	0,75	4,43	0,69	
	36	3,44	0,73	3,59	1,14	3,49	0,95	3,62	0,95	4,22	0,83	4,09	0,87	4,28	0,83	4,32	0,76	
	38	3,78	0,67	3,45	0,80	3,43	0,98	3,46	0,96	4,33	0,71	4,14	0,89	4,21	0,75	4,2	0,76	
	43	3,44	0,53	3,77	0,97	3,64	0,88	3,84	0,95	4,56	0,73	4,27	0,83	4,44	0,69	4,34	0,71	
	46	3,44	0,53	3,68	1,25	3,89	0,83	3,63	1,01	3,89	0,60	4,45	0,74	4,29	0,80	4,21	0,80	
	47	3,78	0,83	4,05	0,84	3,78	0,96	3,59	1,02	4,56	0,53	4,32	0,84	4,33	0,71	4,37	0,73	
	49	4,22	0,67	4,09	0,75	3,72	0,99	3,43	0,99	4,67	0,50	4,27	0,77	4,41	0,74	4,1	0,83	
	56	3,56	0,73	3,68	0,84	3,57	1,03	3,74	0,95	4,44	0,73	4,05	0,84	4,22	0,80	4,23	0,78	
	58	3,56	0,73	3,59	0,96	3,55	1,03	3,51	1,04	4,22	0,83	4,27	0,70	4,39	0,74	4,24	0,77	
	35	3,56	0,73	3,77	0,97	3,66	0,92	3,80	0,92	4,44	0,73	4,32	0,72	4,40	0,72	4,24	0,80	
	37	3,67	0,71	3,50	1,01	3,35	0,99	3,51	0,96	4,44	0,53	3,91	0,92	4,10	0,83	4,26	0,83	
	42	3,22	1,09	3,50	1,01	3,48	0,92	3,88	0,86	4,44	0,53	4,32	0,78	4,38	0,70	4,31	0,80	
	51	3,67	0,71	3,73	1,16	3,94	0,91	3,93	0,93	4,33	0,71	4,41	0,73	4,33	0,76	4,34	0,76	
	53	3,67	0,71	3,68	1,21	3,72	0,89	3,72	0,91	3,89	0,78	3,95	0,84	4,20	0,85	4,18	0,85	
54	3,33	1,12	3,55	1,22	3,77	0,87	3,76	0,90	4,56	0,73	4,09	0,75	4,31	0,77	4,28	0,76		
62	2,67	0,87	3,55	1,14	3,62	0,88	3,52	0,92	4,00	1,00	4,14	0,71	4,34	0,69	4,25	0,78		
65	3,44	0,88	3,86	0,94	3,73	0,95	3,58	0,92	4,22	0,67	4,32	0,89	4,23	0,77	4,11	0,84		
41	3,33	1,00	3,82	0,80	3,43	0,91	3,68	0,87	4,44	0,73	4,23	0,75	4,39	0,69	4,43	0,70		
50	3,11	1,05	3,50	1,10	3,48	1,03	3,52	0,93	4,22	0,97	4,32	0,89	4,25	0,75	4,35	0,70		
55	3,33	0,87	3,59	0,91	3,52	0,89	3,62	0,91	4,22	0,83	4,18	0,80	4,28	0,76	4,31	0,71		
57	3,78	0,83	3,68	1,04	3,67	0,87	3,51	0,90	4,44	0,88	4,50	0,67	4,45	0,69	4,36	0,69		

Tablo 12'nin Devamı

Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin 'Çoklu Veri kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği' nin Alt Maddelerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları Devamı

Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri göz önünde bulundurularak, öğrenci kulüplerine dağılımının sağlanması	3,44	0,53	3,55	1,26	3,51	0,90	3,56	0,88	4,22	0,67	4,23	0,87	4,27	0,78	4,26	0,76
59 Eğitim, öğretim ve yönetim çalışmalarının, Toplam Kalite anlayışı ile yürütülmesi	3,78	0,97	3,91	0,87	3,72	0,91	3,70	0,88	4,22	0,44	4,23	0,75	4,32	0,73	4,45	0,69
Bayrak Törenlerinin, Türk Bayrağı Tuzugu ve Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde belirtilen esaslara göre, öğrencilerin milli duygularını geliştirecek nitelikte yapılması	3,33	0,50	3,68	1,17	3,57	0,91	3,77	0,91	3,89	0,78	4,14	0,83	4,11	0,85	4,32	0,72
67 Okul yönetiminin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuların zamanında bildirmesi	3,89	1,05	4,05	0,84	3,91	0,85	3,95	0,86	4,33	1,00	4,05	0,84	4,41	0,73	4,37	0,75
68 Okul Gelişim Modeli anlayışının benimsenmesi	3,67	0,71	3,86	0,77	3,80	0,85	3,83	0,84	4,44	0,73	4,14	0,89	4,27	0,76	4,26	0,77
Psikolojik danışman ile sınıf rehber öğretmenlerinin planlama ve uygulama çalışmalarının uyumu, okul yöneticilerinin katkısı	3,33	0,50	3,55	0,91	3,40	0,94	3,45	0,93	4,22	0,67	4,27	0,88	4,17	0,84	4,18	0,84
Personelin bilgi ve beceri düzeyinin yükseltilmesi, birim içi koordinasyonun sağlanması	3,44	0,53	3,45	1,01	3,31	0,97	3,36	0,96	3,56	0,73	4,23	0,87	4,17	0,81	4,15	0,81
72 Okulda güvene dayalı, uyumlu ve verimli bir işbirliği ortamının sağlanması	3,78	0,67	3,45	0,91	3,45	0,91	3,50	0,90	4,33	0,71	4,23	1,02	4,32	0,79	4,31	0,80
Yıl içinde davranış notu indirilen her öğrencinin disiplin durumunun ayrı ayrı görüştürülerek davranış notunun iade edilip-edilmemesi yönünde karar alınması	3,44	0,73	3,45	1,06	3,53	0,98	3,55	0,97	4,33	0,71	4,36	0,85	4,38	0,73	4,36	0,73
74 Okul öğrenci kurulunun karar verme sürecinde etkin rol almış olması	3,89	0,78	3,73	1,03	3,69	0,87	3,75	0,87	4,56	0,53	4,36	0,66	4,40	0,70	4,38	0,69
Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden beklenen verimin alınabilmesi ve öngörülen amaca ulaşılabilmesi için, okul yönetimi, rehber öğretmenler ve velilerin eşgüdüm halinde çalışması	3,56	0,73	3,64	0,79	3,48	1,00	3,54	0,98	4,33	0,71	3,86	0,83	4,25	0,77	4,21	0,78
Okul-Aile Birliğinin, okulun eğitim-öğretim ile sosyal ve kültürel etkinliklerinin yürütülmesinde, okul-çevre-veli ilişkilerinin geliştirilmesindeki etkisi	3,22	0,97	3,50	1,06	3,62	0,91	3,66	0,92	4,33	0,50	4,14	0,83	4,34	0,71	4,31	0,71
77 Öğretmen ve öğrencilere, sergi, müze v.b. yerleri gezip-göme, konserleri takip etme, panel, konferans, sempozyum vb. etkinlikleri izleme imkanının sağlanması	3,33	0,71	3,41	1,01	3,46	0,95	3,49	0,95	4,33	0,50	4,14	0,77	4,23	0,78	4,21	0,77
Atatürk Haftası ile diğer anma-kutlama günleri ve törenlerin, öğrenci katılımına ağırlık verilmesi	3,44	0,73	3,50	0,67	3,26	0,96	3,32	0,94	4,56	0,53	4,14	0,71	4,27	0,75	4,25	0,75
80 Okulun özelliğine göre komisyon ve kurullarda görev alacak öğretmenlerin seçilmesi	3,33	0,87	3,50	0,67	3,41	0,97	3,46	0,95	4,33	0,71	4,09	0,87	4,30	0,77	4,26	0,78
Planlama uygulanan etkinlikler ile okulun, çevrenin kültür ve sanat merkezine haline getirilmesi	3,56	0,88	3,86	0,83	3,88	0,90	3,89	0,89	4,00	0,71	4,18	0,85	4,31	0,76	4,29	0,77
82 Öğretmenlerin, görüştürülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması	3,11	0,78	3,32	0,84	3,26	1,08	3,30	1,05	4,11	0,93	3,82	0,80	4,14	0,81	4,10	0,82
83 Öğrencilerin Türkçe'yi doğru konuşup yazabilmeleri konusunda öğretmenler arasında uygulama birliği sağlayıcı hususların belirlenmesi	3,44	0,73	3,55	1,14	3,65	0,97	3,68	0,97	4,11	0,33	4,00	1,02	4,23	0,72	4,21	0,73
84 Okulun son genel denetim raporunda/tebliğinde belirtilen noksaların giderilme durumunun değerlendirilmesi	3,33	1,00	3,50	0,74	3,44	0,95	3,44	0,93	4,22	0,67	4,14	0,83	4,30	0,73	4,28	0,73
87 Disiplin Kurulu'nun kurulması ve çalıştırılması	3,78	0,97	3,77	0,92	3,66	0,89	3,69	0,89	4,44	0,73	4,23	0,81	4,39	0,72	4,35	0,72
88 Öğrencilerin birinci dönemdeki başarı durumlarının, derslere göre ayrı ayrı ele alınıp değerlendirilmesi, başarının artırılmasını sağlayıcı kararlar alınması	3,89	0,78	3,55	0,91	3,60	0,88	3,65	0,88	4,33	0,87	4,18	0,66	4,41	0,72	4,38	0,71
Toplantı tutanaklarının, geciktirilmeden dil ve imla kurallarına uygun, açık ve anlaşılır şekilde yazılması; görüşme sonuçlarının karara bağlanması	3,67	0,71	3,77	0,81	3,88	0,84	3,92	0,84	4,22	0,83	4,23	0,69	4,45	0,67	4,42	0,67
90 Sosyal Etkinliklerin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi ile özel yönetmeliği olan (Okul Spor Kulübü, Kooperatifçilik Kulübü, Sivil Savunma Kulübü)	3,56	0,53	3,68	0,84	3,78	0,83	3,81	0,82	4,11	0,78	4,14	0,71	4,42	0,64	4,39	0,65
91 kulüplerin ilgili mevzuatına göre çalıştırılması	3,67	1,00	3,77	0,87	3,75	0,92	3,79	0,91	4,67	0,50	4,18	0,85	4,33	0,72	4,31	0,73
94 Onur Kurulunun, oluşturulması ve çalıştırılması	3,67	1,00	3,77	0,87	3,75	0,92	3,79	0,91	4,67	0,50	4,18	0,85	4,33	0,72	4,31	0,73

Tablo 12 tüm katılımcılar açısından incelendiğinde, eğitim ortamları boyutunda en yüksek algı 'okulun aydınlatılma yeterliliği' ($\bar{X}=3,87$), en düşük algı ve en düşük beklenti 'bölümler ve ünitelerin temiz ve bakımlı bulundurulması' ($\bar{X}=3,36 / \bar{X}=4,02$), en yüksek beklenti 'kalorifer tesisatının bakımlı ve hizmete hazır bulundurulması' ($\bar{X}=4,36$) maddelerine aittir.

Yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutunda, en yüksek algı ‘yazışmalarda resmi yazışma ve yazım kurallarına uyulması’ ($\bar{X}=3,89$), en düşük algı ve en düşük beklenti ‘derslerin öğretmenlere branşlarına uygun ve dengeli şekilde dağıtılması’ ($\bar{X}=3,20$), en yüksek beklenti ‘öğrencilerin başarı durumları ve kız-erkek sayıları dikkate alınarak şubelere dengeli dağıtılması’ ($\bar{X}=4,40$) maddelerine aittir.

Öğretim etkinlikleri boyutunda, en yüksek algı “Atatürk İlke ve İnkılâplarının Öğretim Esasları” ile “Öğretim Programlarında Yer Alması Gereken Atatürkçülükle İlgili Konular” üzerinde durularak, çalışmaların buna göre plânlanması’ ($\bar{X}=3,94$), en düşük algı ‘Öğretim yılı içinde çeşitli nedenlerle işlenemeyen konuların telafi programlarının uygulanmış olması’ ($\bar{X}=3,38$), en yüksek beklenti ‘Yıllara göre öğrencilerin Üniversite giriş sınavlarındaki başarısı’ ($\bar{X}=4,37$), en düşük beklenti ‘Programda belirtilen hedef ve davranışlar dikkate alınarak, derslerin işlenişinde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi’ ($\bar{X}=4,10$) maddelerine aittir.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutunda, en yüksek algı ve en yüksek beklenti ‘Öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda alanlara yönlendirmesi’ ($\bar{X}=3,87 / \bar{X}=3,93$) maddesidir. Bu bulgu birey tanıma tekniklerinin bir parçası olarak, toplanan nesnel ve güvenilir bilgiler sayesinde öğrencinin kendisini daha iyi tanıyıp okul içinde bir programa veya bir üst okula yönelmesinde daha sağlıklı karar verebilmesine yardımcı olduğu bilgisini desteklemektedir (Can, 2002: 18). Bu boyuta ilişkin en düşük algı ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması’ ($\bar{X}=3,51$), en düşük beklenti ‘Okul rehberlik programında yer alan etkinlik değerlendirme formları ile öğrenci tanıma tekniklerinin uygulanıp değerlendirilmesi’ ($\bar{X}=4,11$) maddelerine aittir.

Karar verme ve koordinasyon boyutunda en yüksek algı ‘Okul yönetimimin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuları zamanında bildirmesi’ ($\bar{X}=3,95$), en düşük algı ve en düşük beklenti ‘Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X}=3,30 / \bar{X}=4,10$), en

yüksek beklenti ‘Eğitim, öğretim ve yönetim çalışmalarının, Toplam Kalite anlayışı ile yürütülmesi’ (\bar{X} =4,45) maddelerine aittir.

Tablo 12 incelendiğinde, eğitim ortamlarına ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı ‘Okulun aydınlatılma yeterliliği’(\bar{X} =4,11), en düşük algısı ‘İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe Levhalarının uygun şekilde yerleştirilmesi’(\bar{X} =2,89), en yüksek beklentisi ‘Oyun ve tören alanlarının ile okul bahçesi ve çevrenin temiz bulundurulması’(\bar{X} =4,89), en düşük beklentisi ‘Okuldaki teknolojik imkânlardan öğretmen ve öğrencilerin yararlanması’ (\bar{X} =3,78) maddelerine aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Okulun aydınlatılma yeterliliği’(\bar{X} =3,91), en düşük algısı ‘Kalorifer tesisatının bakımlı ve hizmete hazır bulundurulması’(\bar{X} =3,05) en yüksek beklentisi ‘Oyun ve tören alanlarının ile okul bahçesi ve çevrenin temiz bulundurulması’(\bar{X} =4,64), en düşük beklentisi ‘Bölümler ve ünitelerin temiz ve bakımlı bulundurulması’ (\bar{X} =4,09) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Okulun güvenliği ile depreme karşı korunma önlemlerinin alınması’(\bar{X} =3,71), en düşük algısı ‘Bölümler ve ünitelerin temiz ve bakımlı bulundurulması’(\bar{X} =3,31) en yüksek beklentisi ‘Okulun güvenliği ile depreme karşı korunma önlemlerinin alınması’ ve ‘Kantin ve çay ocağının ihtiyacı karşılama düzeyi’ (\bar{X} =4,36), en düşük beklentisi ‘Bölümler ve ünitelerin temiz ve bakımlı bulundurulması’ (\bar{X} =4,01) maddelerine aittir. Bu bulgular, eğitim ortamları boyutuna giren bu maddelerden okulun güvenliğinin eğitim faaliyetleri için önemli bir unsur olduğu bilgisini desteklemektedir (P.H. Stanley, G.A. Juhnke, W.W. Purkey, 2004: E.A. Stewart, 2003: S. Kimberling, C. Wantland, 2002: W.N. Welsh, 2001, Akt. Yüksel 2004). Ayrıca okul çevresi ve sağlığı da eğitim kalitesini etkileyen bir başka önemli etkidir. Terzioğlu’nun (2005) da belirttiği gibi, okul bahçeleri, öğrencilerin ders dışında oyun oynama, temiz hava alma gibi ihtiyaçlarına yönelik alanlardır ve okul bütünüün önemli bir parçasını oluştururlar. Bu alanlar öğrencinin fiziksel, sosyal, duygusal, psikolojik ve bilişsel gelişimini destekleyerek okul içinde verilen eğitimin devamlılığını sağlayan son derece önemli gelişme ve öğrenme ortamlarıdır. Eğitim ortamlarına ait denetmenlerin en düşük beklentisinin olduğu edim göstergesi, ‘okuldaki teknolojik imkânlardan öğretmen ve öğrencilerin yararlanması’ maddesidir. Bu madde Şendur’un (1999) yaptığı çalışmada, dersliğin eğitim-öğretim açısından

düzeninin öğrenci başarısını olumlu yönde arttırdığı ve Yüksel'in (2004) de belirttiği gibi, dersliklerin donanımının eksik ve yetersiz oluşunun öğretmen, öğrenci ve velilere eğitim-öğretim faaliyetlerine fazla önem verilmediğini düşündürtebildiği bilgisiyle birlikte değerlendirildiğinde çoklu veri kaynaklarınca iyi değerlendirilemeyeceğini düşüklere şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12 incelendiğinde, yönetim planlamaları ve uygulamaları ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı 'Personelin ödül ve ceza işlemlerinin mevzuatına uygun yürütülmesi' ve 'Öğretmen ve diğer personele ilişkin özlük iş ve işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi' ($\bar{X}=3,89$), en düşük algısı 'Sağlık durumları veya beden bozuklukları sebebiyle Beden Eğitimi dersine giremeyen öğrencilerle ilgili işlemlerin mevzuata uygun yürütülmesi' ($\bar{X}=3,00$), en yüksek beklentisi 'Sağlık durumları veya beden bozuklukları sebebiyle Beden Eğitimi dersine giremeyen öğrencilerle ilgili işlemlerin mevzuata uygun yürütülmesi' ve 'Öğretmen ve diğer personele ilişkin özlük iş ve işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi' ($\bar{X}=4,78$), en düşük beklentisi 'Okuldaki seçmeli dersler ile ilgili iş ve işlemlerin mevzuatına uygun yapılması' ($\bar{X}=4,11$) maddelerine aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı 'Geç kalma ve devamsızlık kayıtlarının tutulması' ve 'Aday personelin yetiştirilmesi ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi' ($\bar{X}=3,91$), en düşük algısı 'Yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile diğer personelin kılık-kıyafetleri hususunda yönetmelik hükümlerine uyulması' ($\bar{X}=3,09$) en yüksek beklentisi 'Yazışmalarda, resmî yazışma ve yazım kurallarına uyulması' ve 'Okuldaki seçmeli dersler ile ilgili iş ve işlemlerin mevzuatına uygun yapılması' ($\bar{X}=4,50$), en düşük beklentisi 'Yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile diğer personelin kılık-kıyafetleri hususunda yönetmelik hükümlerine uyulması' ($\bar{X}=3,95$) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı 'Okuldaki seçmeli dersler ile ilgili iş ve işlemlerin mevzuatına uygun yapılması' ($\bar{X}=3,88$), en düşük algısı 'Yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile diğer personelin kılık-kıyafetleri hususunda yönetmelik hükümlerine uyulması' ($\bar{X}=3,20$) en yüksek beklentisi 'Personelin ödül ve ceza işlemlerinin mevzuatına uygun yürütülmesi' ($\bar{X}=4,45$), en düşük beklentisi 'Yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile diğer personelin kılık-kıyafetleri hususunda yönetmelik hükümlerine uyulması' ($\bar{X}=4,05$) maddelerine aittir.

Tablo 12 incelendiğinde, öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı ‘Derslerin daha verimli işlenebilmesi için okulda bulunmayan ancak gerek duyulan, kaynak kitap, araç-gereç, vb. ihtiyaçların belirlenmesi ve Yıllara göre öğrencilerin Üniversite giriş sınavlarındaki başarısı’ ($\bar{X} = 3,78$), en düşük algısı ‘Bir önceki yıla ait zümre kararlarının uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik yeni kararların alınması ve Diğer zümre-bölüm öğretmenleriyle yapılabilecek iş birliği esaslarının belirlenmesi’ ($\bar{X} = 3,44$), en yüksek beklentisi ‘Zümre Gündeminin amacına uygun olarak önceden belirlenmesi ve Programda belirtilen hedef ve davranışlar dikkate alınarak, derslerin işlenişinde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi’ ($\bar{X} = 4,67$), en düşük beklentisi ‘Bir önceki yıla ait zümre kararlarının uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik yeni kararların alınması, Diğer zümre-bölüm öğretmenleriyle yapılabilecek iş birliği esaslarının belirlenmesi ve Bilim ve teknolojiye gelişmelerin, öğretim programlarına yansıtılması’ ($\bar{X} = 4,22$) maddelerine aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Programda belirtilen hedef ve davranışlar dikkate alınarak, derslerin işlenişinde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi’ ($\bar{X} = 4,09$), en düşük algısı ‘Atatürk İlke ve İnkılaplarının Öğretim Esasları’ ile ‘‘Öğretim Programlarında Yer Alması Gereken Atatürkçülük İlgili Konular’’ üzerinde durularak, çalışmaların buna göre plânlanması’ ($\bar{X} = 3,27$), en yüksek beklentisi ‘Ders defterlerine, işlenen konuların, yapılan deney-gözlem ve uygulamaların açık bir şekilde yazılması’ ($\bar{X} = 4,45$), en düşük beklentisi ‘Bir önceki yıla ait zümre kararlarının uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik yeni kararların alınması ve Öğrencilere verilecek ödev konularının, araştırmayı özendirici ve ilgi çekici olması’ ($\bar{X} = 4,05$) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Zümre Gündeminin amacına uygun olarak önceden belirlenmesi’ ($\bar{X} = 3,90$), en düşük algısı ‘Derslerin daha verimli işlenebilmesi için okulda bulunmayan ancak gerek duyulan, kaynak kitap, araç-gereç, vb. ihtiyaçların belirlenmesi’ ($\bar{X} = 3,43$) en yüksek beklentisi ‘Zümre Gündeminin amacına uygun olarak önceden belirlenmesi’ ($\bar{X} = 4,45$), en düşük beklentisi ‘‘Derslerin daha verimli işlenebilmesi için okulda bulunmayan ancak gerek duyulan, kaynak kitap, araç-gereç, vb. ihtiyaçların belirlenmesi’ ($\bar{X} = 4,21$) maddelerine aittir.

Tablo 12 incelendiğinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması ve Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili bilgilerin, kişisel dosyalarındaki ilgili bölümlerine işlenmesi’ ($\bar{X}=3,67$), en düşük algısı ve en düşük beklentisi ‘Disiplin kuruluna sevk edilenlere davranışlarına uygun cezaların verilmesi’ ($\bar{X}=2,67/ X=4,00$), en yüksek beklentisi ‘Rehberlik hizmetleri bürosundaki araç-gereç ve dokümandan yararlanılması’ ($\bar{X}=4,56$) maddelerine aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Okul rehberlik programında yer alan etkinlik değerlendirme formları ile öğrenci tanıma tekniklerinin uygulanıp değerlendirilmesi’ ($\bar{X}=3,86$), en düşük algısı ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması ve Öğrencileri zararlı alışkanlıklardan korumak ve mücadele için gerekli makamlarla işbirliğinin yapılması’ ($\bar{X}=3,50$), en yüksek beklentisi ‘Öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda alanlara yönlendirmesi’ ($\bar{X}=4,45$), en düşük beklentisi ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması’ ($\bar{X}=3,91$) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda alanlara yönlendirmesi’ ($\bar{X}=3,94$), en düşük algısı ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması’ ($\bar{X}=3,51$) en yüksek beklentisi ‘Okul kurallarına uymayan öğrencilerin durumunun öncelikle rehberlik ve psikolojik danışma servisinde görüşülmesi’ ($\bar{X}=4,40$), en düşük beklentisi ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması’ ($\bar{X}=4,10$) maddelerine aittir.

Tablo 12 incelendiğinde, karar verme ve koordinasyon boyutuna ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı ‘Okul yönetimimin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuları zamanında bildirmesi, Okul öğrenci kurulunun karar verme sürecinde etkin rol almış olması ve Öğrencilerin birinci dönemdeki başarı durumlarının, derslere göre ayrı ayrı ele alınıp değerlendirilmesi, başarının artırılmasını sağlayıcı kararlar alınması’ ($\bar{X}=3,89$), en düşük algısı ‘Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X}=2,89$), en yüksek beklentisi ‘Onur Kurulu'nun, oluşturulması ve çalıştırılması’ ($\bar{X}=3,11$), en düşük beklentisi ‘Okul-Aile Birliğinin oluşturulması, gerekli kurullara / komisyonlara görevlendirmelerin yapılması ve çalışması’ ($\bar{X}=3,51$) maddelerine

aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Okul yönetimimin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuları zamanında bildirmesi’ ($\bar{X} = 4,05$), en düşük algısı ‘Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X} = 3,32$) en yüksek beklentisi ‘Okul-Aile Birliğinin oluşturulması, gerekli kurullara / komisyonlara görevlendirmelerin yapılması ve çalışması’ ($\bar{X} = 4,50$), en düşük beklentisi ‘Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X} = 3,87$) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Okul yönetimimin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuları zamanında bildirmesi’ ($\bar{X} = 3,91$), en düşük algısı ‘Atatürk Haftası ile diğer anma-kutlama günleri ve törenlerin, öğrenci katılımına ağırlık verilmesi ve Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X} = 3,26$) en yüksek beklentisi ‘Okul-Aile Birliğinin oluşturulması, gerekli kurullara / komisyonlara görevlendirmelerin yapılması ve çalışması’ ($\bar{X} = 4,45$), en düşük beklentisi ‘Bayrak Törenlerinin, Türk Bayrağı Tüzüğü ve Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde belirtilen esaslara göre, öğrencilerin milli duygularını geliştirecek nitelikte yapılması’ ($\bar{X} = 4,11$) maddelerine aittir.

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde devam etmektedir. Tablo 13’te normallik sınaması ve homojenlik testi sonucunda non parametrik testlerin uygulanmasına karar verilen denetmen, yönetici ve öğretmenlerin ‘Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği’ ne ait toplam algı ve beklentilerin karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 13

Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Algı ve Beklentilere Ait Kruskal Wallis Sonuçları

		n	S. O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Algı	Denetmen	9	156,39				
	Yönetici	22	172,66	2	0,308	0,857	Fark Önemsiz
	Öğretmen	293	161,92				
		n	S. O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Beklenti	Denetmen	9	167,94				
	Yönetici	22	156,57	2	0,121	0,941	Fark Önemsiz
	Öğretmen	293	162,78				

Tablo 13'e göre, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu, Altun ve Memişoğlu'nun 2008 yılında edim değerlendirmeye ilişkin denetmen, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmayı desteklemektedir. Bu çalışmaya göre tüm katılımcılar edim değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili ortak bir görüş sergilemektedirler. Ayrıca Çakır 2003 yılında, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin çok boyutlu denetsel etkililik modeli hakkında, algı ve beklentilerinin önem derecesinin birlikte arttığı sonucuna ulaşmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi 'Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde belirlenmiştir. Buna göre denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri

kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14

Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Eğitim Ortamları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

		n	S. O.	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Algı Eğitim Ortamları	Denetmen	9	177,94				
	Yönetici	22	169,25	2	0,393	0,821	Fark Önemsiz
	Öğretmen	293	161,52				
		n	S. O.	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Beklenti Eğitim Ortamları	Denetmen	9	155,22				
	Yönetici	22	191,43	2	2,299	0,317	Fark Önemsiz
	Öğretmen	293	160,55				

Tablo 14’e göre; eğitim ortamlarına ilişkin denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, ‘Eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde devam etmektedir. Buna göre; yöneticilerin eğitim ortamlarına ilişkin algılarının belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15

Yöneticilerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	10	80	44	0,410	Fark Önemsiz
	Erkek	14	12,36	12,36			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	8,55	85	30,5	0,05*	Fark Önemli
	24 yıl ve üzeri	12	13,96	167,5			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Anlamlı Fark
	Anadolu-Genel Lise	10	13,7	137	38	0,159	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	9,07	116			

* P<0,05

Tablo 15'te görüldüğü gibi yöneticilerin, eğitim ortamlarına ilişkin algıları cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeni 24 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin, bu boyuta giren edim göstergelerinin çoklu veri kaynaklarınca iyi değerlendirilemediğini düşünmeleri olabilir.

Yöneticilerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentilerinin belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16

Yöneticilerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	8,56	68,5	32,5	0,106	Fark Önemsiz
	Erkek	14	13,18	184,5			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	10,1	101	46	0,381	Fark Önemsiz
	24 yıl ve üzeri	12	12,67	152			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	12,2	122	53	0,674	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	10,92	131			

Tablo 16’da görüldüğü gibi yöneticilerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, ‘Eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentiler öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde devam etmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

Algı	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	158,84				
Fakülte	239	145,13	2	0,701	0,704	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	152,83				
Beklenti	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	119,64				
Fakülte	239	149,47	2	2,522	0,283	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	147,34				

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin, eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentileri eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentilerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Algı	0-11 yıl	23	137,74				
	12-17 yıl	98	149,92	3	0,627	0,89	Fark Önemsiz
	18-23 yıl	107	144,17				
	24 yıl ve üzeri	65	150,53				
	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Beklenti	0-11 yıl	23	158,87				
	12-17 yıl	98	147,99	3	6,96	0,07	Fark Önemsiz
	18-23 yıl	107	157,51				
	24 yıl ve üzeri	65	123,99				

Tablo 18’de, öğretmenlerin, eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentileri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçları Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	Önem Denetimi
Algı (Eğitim Ortamları)	Kadın	172	28,82	5,06	291	-,090	0,929	Fark Önemsiz
	Erkek	121	28,88	5,61				
Beklenti (Eğitim Ortamları)	Kadın	172	33,58	5,07	291	0,417	0,677	Fark Önemsiz
	Erkek	121	33,31	5,59				

Tablo 19’da, öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Yüksel’in (2007) ‘İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Performans Ölçüm ve Değerlendirmesi’ çalışmasını desteklemektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler eğitim ortamlarındaki etkililiğin kendi edimlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Her ne kadar bayan öğretmenler, okuldaki edim ölçümünün çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesinde hata oranının daha çok olacağını belirtse de, edim değerlendirme çalışmasına geçilmesi konusunda öğretmenlerin tümü ortak görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,73	0,59
Genel Lise	91	3,66	0,58
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,58	0,74
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,41	0,85
Kız Meslek Lisesi	67	3,58	0,64

Tablo 20 incelendiğinde okul türü değişkenine göre, en yüksek algı Anadolu Lisesi, en düşük algı ise Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerine aittir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	154,233	4	38,558			
Gruplar Arası	7992,546	288	27,752	1,389	0,238	Fark Önemsiz

Tablo 21 incelendiğinde, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin eğitim ortamları boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,39$, $P=0,238>0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin bu boyuta ait edim göstergelerinin eğitim ortamlarını temsil ettiğini ve çoklu veri kaynaklarınca yeterli düzeyde değerlendirildiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	4,16	0,71
Genel Lise	91	4,15	0,76
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,17	0,52
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,06	0,78
Kız Meslek Lisesi	67	4,31	0,53

Tablo 22 incelendiğinde okul türü değişkenine göre, en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi, en düşük beklenti ise Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	114,229	4	28,557			Fark Önemsiz
				1,024	0,395	
Gruplar Arası	8030,713	288	27,884			

Tablo 23 incelendiğinde farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin eğitim ortamları boyutuna ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,02$, $P=0,395>0,05$). Bu bulgu öğretmenlerin, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme uygulamalarında kullanılan eğitim ortamlarına ait maddelerinin okul ediminin belirlenmesinde yeterli olduğunu düşündükleri bağlamında yorumlanabilir. Ancak her okul türünün kendi edimlerine etki edecek,

eğitim ortamlarında olması gereken bazı özel nitelikler vardır. Bu niteliklerin çoklu veri kaynakları ile değerlendirilebilmesi için okul edimi değerlendirme formlarına yansıtılması gerekir. Öncelikle sistemin amaçları ile yönetimin amaçlarının net bir biçimde ortaya konulması ve çoklu değerlendirmelerle kurumun amaçları doğrultusunda neyin değerlendirilmesi gerektiği ortaya konulmalıdır. Değerlendirmede okulun, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması için geri bildirimler toplanmaya çalışılmalıdır (Sabuncuoğlu, 2000: 15).

Edim ölçütleri, kurumun belli bir iş ya da hizmeti yerine getirmek üzere ulaşması gereken başarı ve etkililik düzeyini gösterir. Bu ölçütler kurumun değişimlerini değerlendirmek ve ölçmek için gerek duyulan bilgiyi sunarlar (Özdemir, 2007: 69). Eğitim ortamları edim boyutu bir okulun kalitesinin ölçülmesi açısından önemlidir. Burden' in (1995) belirttiği gibi, temiz, bakımlı, iyi donanımlı okullar yalnız morali değil başarıyı da olumlu yönde etkiler.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Yönetim planlamaları ve uygulamalarına ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde belirlenmiştir. Buna göre; denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 24'te verilmektedir.

Tablo 24

Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

		n	S.O.	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Algı Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	Denetmen	9	165,89				
	Yönetici	22	179,86				
	Öğretmen	293	161,09	2	0,835	0,659	Fark Önemsiz
		n	S.O.	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Beklenti Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	Denetmen	9	183,83				
	Yönetici	22	154,52				
	Öğretmen	293	162,44	2	0,629	0,730	Fark Önemsiz

Tablo 24'e göre, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, 'yöneticilerin (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde devam etmektedir. Buna göre; yöneticilerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algılarının belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25

Yöneticilerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	9,69	77,5	41,5	0,222	Fark Önemsiz
	Erkek	14	12,54	175,5			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	9,55	95,5	40,5	0,203	Fark Önemsiz
	24 yıl ve üzeri	12	13,13	157,5			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	13,7	137	38	0,159	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	9,67	116			

Tablo 25'te görüldüğü gibi, yöneticilerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yöneticilerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin beklentilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 26

Yöneticilerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	8,25	187	30	0,07	Fark Önemsiz
	Erkek	14	13,36	66			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	9,15	91,5	36,5	0,123	Fark Önemsiz
	24 yıl ve üzeri	12	13,46	161,5			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	11,65	116,5	58,5	0,923	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	11,38	136,5			

Tablo 26’da görüldüğü gibi yöneticilerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Şengül’ün (2010) ‘İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri’ araştırmasındaki, bayan yöneticilerin erkeklere, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların, 1-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha olumlu beklenti düzeyine sahip oldukları sonucunu desteklememektedir. Demirtaş’ın (2005), ‘İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performans Değerlendirme Ölçütleri’ çalışmasında ise yöneticilerin edimlerinin edim değerlendirme raporu ile yapılması gerektiği ancak değerlendirmeye ilköğretim müfettişlerinin, milli eğitim müdürünün, diğer yöneticilerin, okul gelişim yönetim ekibinin, öğrenci ve velilerin değerlendirmede veri kaynakları olarak yer alması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilerin görev tanımlarının edim değerlendirme ölçütleri içinde yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, ‘Yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerin öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde devam etmektedir. Buna göre; öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin eğitimi düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

Algı	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	157,95				
Fakülte	239	145,62	2	0,467	0,792	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	149,80				
Beklenti	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	118,89				
Fakülte	239	146,95	2	4,171	0,124	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	166,70				

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre, algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yöneticinin kontrol alanı içinde yer alan, onun bilgi, beceri ve tutumları ile belirlenen yönetim süreçlerinin, kurumsal edimin en önemli değişkenlerinden biri olduğu (Barutçugil, 2002:12) düşünüldüğünde bu edim boyutunun değeri artmaktadır. Bu nedenle okul ediminin bu boyutu, çoklu kaynaklarla değerlendirilebilmesi için iş analizlerine uygun ve gözlenebilir edim göstergeleri ile desteklenmelidir.

Öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Algı	0-11 yıl	23	150,61	3	0,08	0,993	Fark Önemsiz
	12-17 yıl	98	145,59				
	18-23 yıl	107	146,71				
	24 yıl ve üzeri	65	148,33				
	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Beklenti	0-11 yıl	23	155,02	3	0,863	0,834	Fark Önemsiz
	12-17 yıl	98	147,97				
	18-23 yıl	107	149,2				
	24 yıl ve üzeri	65	139,68				

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Şengül (2010)’ün araştırmasındaki, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre 360 derece değerlendirmelere karşın daha olumlu beklenti düzeyine sahip oldukları sonucunu desteklememektedir.

Öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t Testi sonuçları Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Algı (Yönetim)	Kadın	172	54,75	12,58	20	-1,08	0,291
	Erkek	121	60,43	11,39			
Beklenti (Yönetim)	Kadın	172	64,38	7,95	20	-1,61	0,122
	Erkek	121	70,28	8,43			

Tablo 29’da, öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu Şengül’ün (2010) ‘İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri’ araştırmasındaki, bayan öğretmenlerin erkeklere göre daha olumlu beklenti düzeyine sahip oldukları sonucunu desteklememektedir. Ancak bu farklılık ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen profili ve araştırmanın yapıldığı yer farklılığından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

Algı	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,56	0,83
Genel Lise	91	3,57	0,73
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,59	0,65
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,75	0,68
Kız Meslek Lisesi	67	3,44	0,71
Beklenti			
Anadolu Lisesi	33	4,22	0,72
Genel Lise	91	4,27	0,63
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,31	0,93
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,24	0,58
Kız Meslek Lisesi	67	4,36	0,49

Tablo 30’da, öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin beklentilerinin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek algı Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerine, en düşük algı ve en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi öğretmenlerine, en düşük beklenti ise Genel Lise öğretmenlerine aittir. Algı ve beklentilerin okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Anova Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Algı	Gruplar içi	645,059	4	161,265	1,263	0,285	Fark Önemsiz
	Gruplararası	36761,446	288	127,644			
Beklenti	Gruplar içi	165,358	4	41,340	0,517	0,723	Fark Önemsiz
	Gruplar arası	23039,829	288	79,999			

Tablo 30’da görüldüğü gibi, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,26$, $P=0,285>0,05$; $F_{(4-288)}=0,517$, $P=0,723>0,05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğretim etkinliklerine ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde belirlenmiştir. Buna göre denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 31

Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

		n	S.O.	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Algı Öğretim Etkinlikleri	Denetmen	9	151,33				
	Yönetici	22	155,02	2	0,296	0,862	Fark Önemsiz
	Öğretmen	293	163,40				
		n	S.O.	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Beklenti Öğretim Etkinlikleri	Denetmen	9	190,17				
	Yönetici	22	149,89	2	1,191	0,551	Fark Önemsiz
	Öğretmen	293	162,60				

Tablo 31'e göre, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin öğretmen edim yönetimi boyutlarının her birinin edim ölçütleri olarak resmi ve özel ilköğretim okullarında uygulanmasına ilişkin yapılan bir araştırmada, öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak ilköğretim denetmenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (Bostancı, 2004).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, 'Öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde devam etmektedir. Buna göre; yöneticilerin öğretim etkinliklerine ilişkin algılarının belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 32'de verilmektedir.

Tablo 32

Yöneticilerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	10,81	86,5	50,5	0,707	Fark Önemsiz
	Erkek	14	11,89	166,5			
	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
Yönetici	0-23 yıl	10	7,7	77	22	0,01*	Fark Önemli
	24 yıl ve üzeri	12	14,67	176			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	12,45	124,5	50,5	0,539	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	10,71	128,5			

Tablo 32'de, yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgu Bostancı'nın (2004) araştırmasındaki yöneticilerin öğretmen edimini

değerlendirme ölçütlerine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusunu desteklememektedir. Bununla birlikte yöneticilerin okul türü değişkenine göre öğretmen edim değerlendirme algılarının farklılaşması bulgusunu desteklememektedir. Uçar'ın (2001), ilköğretim öğretmenlerinin edim değerlendirmesine ilişkin yaptığı çalışmasında 5 yıl ve daha az kıdemliler diğerlerine göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonucunu desteklemekle birlikte, erkek yöneticilerin bayanlara göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucunu desteklememektedir.

Yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 33'te verilmektedir.

Tablo 33

Yöneticilerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	8,81	70,5	34,5	0,142	Fark Önemsiz
	Erkek	14	13,04	182,5			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	9,55	95,5	40,5	0,203	Fark Önemsiz
	24 yıl ve üzeri	12	13,13	157,5			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	12,2	122	53	0,674	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	10,92	131			

Tablo 33'te görüldüğü gibi, yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Çelik' in (2006) 'İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirme Sistemi Konusundaki Görüşleri' isimli çalışmasında da yöneticilerin kıdemleri arttıkça çoklu kaynaklarla edim değerlendirme sistemi konusundaki olumlu beklentileri de artmaktadır. Bununla birlikte Çolak'ın, (2007) öğretmen ediminin

değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin görüşleri araştırdığı çalışmada da yöneticilerin cinsiyetleri ve okul türleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı çalışmada kıdemleri 16-20 yıl arası olan yöneticilerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Özçelik'in (2007) araştırma bulgusuna göre yöneticiler, çok boyutlu değerlendirmelerde kendi değerlendirme ağırlıklarının daha çok olmasını istemektedirler.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, 'Öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerin öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde devam etmektedir. Buna göre; öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 34'te verilmektedir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

Algı	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	153,41				
Fakülte	239	146,20	2	0,158	0,924	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	148,56				
Beklenti	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	127,93				
Fakülte	239	146,90	2	1,987	0,370	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	160,89				

Tablo 34'e göre, öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 35'te verilmektedir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Algı	0-11 yıl	23	129,8	3	1,49	0,684	Fark Önemsiz
	12-17 yıl	98	146,14				
	18-23 yıl	107	152,76				
	24 yıl ve üzeri	65	144,9				
	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Beklenti	0-11 yıl	23	150,72	3	1,87	0,599	Fark Önemsiz
	12-17 yıl	98	140,87				
	18-23 yıl	107	155,25				
	24 yıl ve üzeri	65	141,35				

Tablo 35’te göre, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algı ve beklentileri, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Duran’ın (2008) ‘Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri’ araştırmasını desteklemektedir. Adı geçen araştırmada da öğretmenlerin kıdemleri açısından, çoklu veri kaynaklarına göre edimlerinin değerlendirilmesi konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bostancı’nın (2004), ilköğretim öğretmenlerinin edim değerlendirmesi üzerine yaptığı çalışmada da öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algıları değişmemektedir. Buna karşın, Çelik’in (2006) araştırmasına göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça çoklu kaynaklarla edimlerinin değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin katılımda artmaktadır. Uçar’ın (2001) araştırmasında ise 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler diğerlerine göre çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme konusunda daha olumlu düşünmektedirler. Örencik’in (2007) ‘360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi: Ortaöğretim Kurumlarında Bir uygulama’ adlı araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile edim değerlendirme uygulamalarından beklentileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, diğer öğretmenlere göre edim değerlendirme uygulamalarına karşı daha önyargısız ve olumlu bir bakış açısına sahiptirler.

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarının, yalnızca okul türü değişkenine göre farklılaşmasına karşın, algı ve beklentilerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemesi, çok kaynaklı değerlendirmelere açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında çoklu veri kaynaklarına göre öğretmen ediminin değerlendirilmesi konusunu içeren birçok araştırma yapıldığı ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Alay'ın (2006) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin % 59.7'si çoklu veri kaynaklarına göre edim değerlendirmenin uygulanabilir iyi bir yöntem olduğu maddesine ilişkin “çoğunlukla katılıyorum” ya da “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde, Bostancı'nın (2004) çalışmasında da edim yönetimi sisteminde en çok kullanılan yöntem olan ve öğretmenlerin daha güvenilir şekilde değerlendirilmelerini sağlayacağına inanılan, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmeye tüm okullarda geçilmesi beklentileri ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 36'da verilmektedir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Algı Öğretim Etkinlikleri	Kadın	172	46,92	10,11	291	0,271	0,786
	Erkek	121	46,60	9,33			
Beklenti Öğretim Etkinlikleri	Kadın	172	55,06	7,67	291	-1,785	0,07
	Erkek	121	56,60	6,58			

Tablo 36'da, öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentiler cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Duran'ın (2008) 'Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri' araştırmasını desteklemektedir. Adı geçen

araştırmada da öğretmenlerin cinsiyetleri açısından, çoklu veri kaynaklarına göre edimlerinin değerlendirilmesi konusundaki görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna karşın, Uçar'ın (2001) 'İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi' isimli çalışmasının sonucunu desteklememektedir. Bu çalışmada erkek öğretmenler, kendi edimlerinin çoklu kaynaklarla tarafsızca değerlendirileceğine ilişkin daha olumsuz bir algıya sahiptir. Aynı zamanda Örencik'in (2007) '360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Orta Öğretim Kurumlarında Bir Uygulama' isimli çalışmasındaki erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre edim değerlendirme sistemine daha olumlu yaklaştıkları bulgusunu da desteklememektedir.

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 37'de verilmektedir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,93	0,57
Genel Lise	91	3,73	0,59
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,37	0,71
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,77	0,72
Kız Meslek Lisesi	67	3,37	0,94

Tablo 37'de, öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin en yüksek algının Anadolu Liseleri'nde çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 38'de verilmektedir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem denetimi
Gruplar İçi	2269,14	4	567,286			Anadolu L.-Ticaret M.L.
Gruplar Arası	25681,74	288	89,173	6,362	0,00*	Anadolu L.-Kız Meslek L.

* P<0,05

Tablo 38’de görüldüğü gibi, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 40’ta öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarına ait Anova sonuçları verilmektedir ($F_{(4-288)}=6,36$, $P=0,00$, $P<0,05$). Scheffee testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesinde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Ticaret meslek lisesinde ($\bar{X}=48,51$) çalışan öğretmenler arasında, Anadolu Lisesinde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Kız Meslek Lisesinde ($\bar{X}=43,82$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, Çorbacı’nın (2010) ‘İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki’ çalışmasıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin edim değerlendirmeye ilişkin görüşleri okulun büyüklüğüne ve okulda çalışan öğretmen sayısına göre farklılık göstermektedir. Kalmaz’ın (2007) ‘Performans Yönetim Modelini Uygulayan Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecini Algılama Düzeyleri’ çalışmasını ise desteklememektedir. Adı geçen çalışmada kültür öğretmenleri ile meslek öğretmenlerinin edim değerlendirme sistemine geçiş konusunda bakış açıları paralellik göstermektedir. Uçar’ın (2001) araştırmasına göre de resmi kurumda çalışan öğretmenler özel okullarda çalışanlara göre öğretim etkinliklerinden öğretmen ediminin çoklu kaynaklarca ve tarafsızca değerlendirilmesine daha olumsuz yaklaşmaktadırlar. Çelik’in (2006) araştırması da özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlemesine daha yüksek düzeyde katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bostancı’nın (2004) araştırmasına göre de, öğretmenlerin edim değerlendirme ölçütlerine ilişkin algıları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Ön denemesi yapılan okul ediminin çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak değerlendirilmesi çalışmalarında, öğretim etkinliklerine ilişkin algılarının özellikle Anadolu Liseleri ve Meslek Liselerinde çalışan öğretmenler arasında farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin hizmet verdikleri okullardaki öğrenci profili ile açıklanabilir. Anadolu liselerinde çalışan öğretmenler, öğrenci ve velilerin öğretim etkinliklerini değerlendirmelerine güven duymaktadır. Bu okullara kişisel ve sosyal özelliklerini daha çok geliştirmiş, kültür ve başarı seviyesi yüksek öğrencilerin seçilerek alınması, velilerin öğrencilerin aldıkları eğitim ve öğretime daha ilgili ve bilinçli yaklaşımları, bu güvenin kaynağı olabilir. Bununla birlikte, Levi ve Williams' ta (2004) etkili bir edim değerlendirme için değerlendirilenlere ve değerleyicilere ilişkin değişkenlerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Edim değerlendirilirken adil olunması, yapılan yorumların geliştirici ve güdüleyici, geçerli ve güvenilir olmasına olanak sağlamaktadır (Aydın 2005). Ancak, bireyin beklediğinden düşük puan alması kişisel gelişimini olumsuz etkilemektedir (Brett ve Atwater, 2001).

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 39'da verilmektedir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	4,28	0,67
Genel Lise	91	4,18	0,64
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,31	0,46
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,24	0,56
Kız Meslek Lisesi	67	4,42	0,44

Tablo 42'de görüldüğü gibi öğretim etkinliklerine ilişkin en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi'nde, en düşük beklenti ise Genel Lise'de çalışan öğretmenlere

aittir. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 40’da verilmektedir.

Tablo 40

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	404,122	4	101,031			
				1,937	0,104	Fark önemsiz
Gruplar Arası	15109,045	288	52,149			

Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,937$, $P=0,104>0,05$). Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerine ilişkin algılarında bir farklılık olmasına rağmen, beklentileri arasında anlamlı bir farklılığın görülmemesi çok kaynaklı edim değerlendirme sistemine olumlu bir yaklaşım içinde oldukları bağlamında yorumlanabilir. Bu bulgu, Eskici’ nin (2005) ‘Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi’ isimli araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin edim değerlendirme modelinin başarılı personeli ayırt etmediğini, adil olmadığını düşünmelerine rağmen, çoklu değerlendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmeleri sonucunu desteklemektedir. Aynı araştırmaya göre öğretmenlerin edim değerlendirme sisteminden memnuniyet düzeyleri arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Çelik’in (2006) ‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirme Sistemi Konusundaki Görüşleri’ çalışmasına göre de, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler kendi edimlerinin değerlendirilmesinde çoklu kaynakların kullanılmasına olumlu yaklaşıtlarını ifade etmişlerdir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde belirlenmiştir. Buna göre denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerini karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 41’ de verilmektedir.

Tablo 41

Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

		n	S.O.	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Algı Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler	Denetmen	9	127,56				
	Yönetici	22	170,36	2	1,423	0,491	Fark Önemsiz
	Öğretmen	293	162,98				
		n	S. O.	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Beklenti Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler	Denetmen	9	137,83				
	Yönetici	22	151,07	2	1,052	0,591	Fark Önemsiz
	Öğretmen	293	164,12				

Tablo 41' de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin denetmen, yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, 'Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde devam etmektedir. Buna göre; yöneticilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 42'de verilmektedir.

Tablo 42

Yöneticilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	12,25	98	50	0,714	Fark Önemsiz
	Erkek	14	11,07	155			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	10,45	104,5	49,5	0,497	Fark Önemsiz
	24 yıl ve üzeri	12	12,38	148,5			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	12,1	121	54	0,722	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	11	132			

Tablo 42'de, yöneticilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algıları, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yöneticilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 43'te verilmektedir.

Tablo 43

Yöneticilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	8,56	68,5	32,5	0,11	Fark Önemsiz
	Erkek	14	13,18	184,5			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	9,45	94,5	39,5	0,18	Fark Önemsiz
	24 yıl ve üzeri	12	13,21	138,5			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	12,8	128	47	0,418	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	10,42	125			

Tablo 43'te, yöneticilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemünde, 'Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerin öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde devam etmektedir. Buna göre; Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 44'te verilmektedir.

Tablo 44

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

Algı	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	130,80				
Fakülte	239	148,21	2	0,877	0,645	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	149,11				
Beklenti	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	147,59				
Fakülte	239	145,06	2	1,024	0,599	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	161,08				

Tablo 44’te, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 45’te verilmektedir.

Tablo 45

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Algı	0-11 yıl	23	137,04				
	12-17 yıl	98	149,11	3	1,09	0,779	Fark Önemsiz
	18-23 yıl	107	151,37				
	24 yıl ve üzeri	65	140,15				
	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Beklenti	0-11 yıl	23	162,59				
	12-17 yıl	98	138,15	3	4,03	0,258	Fark Önemsiz
	18-23 yıl	107	156,93				
	24 yıl ve üzeri	65	138,49				

Tablo 45'e göre, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçları Tablo 46'da verilmektedir.

Tablo 46

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Algı (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri)	Kadın	172	29,83	5,22	291	0,664	0,507
	Erkek	121	29,39	5,73			
Beklenti (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri)	Kadın	172	34,08	5,35	291	0,143	0,886
	Erkek	121	33,99	5,14			

Tablo 46'da, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentiler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 47'de verilmektedir.

Tablo 47

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,94	0,60
Genel Lise	91	3,78	0,69
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,49	0,71
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,77	0,69
Kız Meslek Lisesi	67	3,65	0,63

Tablo 47’de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin okul türü değişkenine göre en yüksek algının Anadolu Lisesi ve en düşük algının Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 48’de verilmektedir.

Tablo 48

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	366,42	4	91,60			
				3,191	0,01*	Anadolu L.-Ticaret M.L.
Gruplar Arası	8266,37	288	28,70			

* P<0,05

Tablo 48’de öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-288)}=3,19$, $P=0,01$, $P<0,05$). Farkın hangi okullarda çalışan öğretmenler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=31,52$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=27,92$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 49’da verilmektedir.

Tablo 49

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,70	1,04
Genel Lise	91	4,34	0,54
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,27	0,54
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,19	0,69
Kız Meslek Lisesi	67	4,43	0,51

Tablo 49’da okul türü değişkenine göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin en yüksek beklentinin Kız Meslek Lisesi, en düşük beklentinin ise Anadolu Lisesi öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 50’de verilmektedir.

Tablo 50

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerine Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	832,05	4	208,01	8,272	0,00*	Anadolu L.-Genel L. Anadolu L.-Ticaret L.
Gruplar Arası	7242,37	288	25,15			Anadolu L.-Endüstri M.L. Anadolu L.-Kız Meslek M.L.

* P<0,05

Tablo 50’de öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-288)}=8,27$, $P= 0,00$, $P<0,05$). Farkın hangi okullarda çalışan öğretmenler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=29,61$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=34,17$), Genel Lise’lerde ($\bar{X}=34,74$), Endüstri Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=33,58$) ve Kız Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=35,43$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasının nedeni, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okulların sahip olduğu okul kültürü, öğretmen, öğrenci ve veli profili bağlamında açıklanabilir. Nitekim seçilerek alınmış öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu okul iklimi diğerlerine göre farklılık yaratacaktır. Ayrıca okulların öğrencilerine sundukları eğitim-öğretim hizmetinin hedefleri de, sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ağırlık merkezlerini, öğretmen ve öğrencilerin bu boyuta ilişkin algılayışını değiştiriyor olabilir. Bununla birlikte Anadolu Lisesi öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının diğerlerine göre yüksek, beklentilerinin ise düşük çıkması dikkat çekicidir. Pilot uygulaması yapılan okul ediminin değerlendirilmesi çalışmasında, bu boyuta ilişkin edim göstergelerinin çoklu veri kaynaklarınca yeterli düzeyde değerlendirildiğini düşünmekle birlikte, okul edimini ortaya çıkaracak ölçütlerin bu boyutta yer almadığı yorumunu yaptıkları için beklenti düzeyleri düşük çıkmış olabilir.

4.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b)

kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde belirlenmiştir. Buna göre denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin karşılaştırıldığı Kruskal Wallis sonuçları Tablo 51’de verilmektedir.

Tablo 51

Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

		n	SO	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Algı Karar Verme ve Koordinasyon	Denetmen	9	150,83				Fark Önemsiz
	Yönetici	22	171,50	2	0,346	0,841	
	Öğretmen	293	162,18				
		n	SO	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Beklenti Karar Verme ve Koordinasyon	Denetmen	9	152,17				
	Yönetici	22	142,55	2	1,122	0,543	Fark Önemsiz
	Öğretmen	293	164,32				

Tablo 51’e göre denetmen, yönetici ve öğretmenlerin ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde devam etmektedir. Buna göre yöneticilerin algılarının belirtilen değişkenlerle karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 52’de verilmektedir.

Tablo 52

Yöneticilerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	9,35	76,5	40,5	0,295	Fark Önemsiz
	Erkek	14	12,61	176,5			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	9,7	97	42	0,254	Fark Önemsiz
	24 yıl ve üzeri	12	13	156			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	13,6	136	39	0,18	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	9,75	117			

Tablo 52'ye göre yöneticilerin Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algılarında eğitim durumlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Yöneticilerin Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algıları eğitim durumlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre beklentilerinin karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 53'te verilmektedir.

Tablo 53

Yöneticilerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	8,31	66,5	30,5	0,08	Fark Önemsiz
	Erkek	14	13,32	186,5			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	9,5	95	40	0,203	Fark Önemsiz
	24 yıl ve üzeri	12	13,17	158			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	11,9	119	56	0,821	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	11,17	134			

Tablo 53'e göre, yöneticilerin Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin beklentilerinde eğitim durumlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde yer alan Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentiler öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde devam etmektedir. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre 'Karar Verme ve Koordinasyon' boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 54'te verilmektedir.

Tablo 54

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	SO	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	148,25				
Fakülte	239	146,6	2	0,031	0,985	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	149,14				
Eğitim Düzeyi	n	SO	sd	χ^2	P	Önem Denetimi
Yüksekokul	22	118,41				
Fakülte	239	148,62	2	2,862	0,239	Fark Önemsiz
Lisans Üstü	32	154,58				

Tablo 54’te öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre, ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 55’te verilmektedir.

Tablo 55

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Algı	0-11 yıl	23	137,22				
	12-17 yıl	98	148,9	3	0,604	0,895	Fark Önemsiz
	18-23 yıl	107	149,73				
	24 yıl ve üzeri	65	143,11				
	Kıdem	n	S.O.	sd	χ^2	p	Önem Denetimi
Beklenti	0-11 yıl	23	159				
	12-17 yıl	98	142,43	3	2,08	0,556	Fark Önemsiz
	18-23 yıl	107	153,74				
	24 yıl ve üzeri	65	138,55				

Tablo 55’te öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algı ve beklentilerinin karşılaştırıldığı t testi sonuçları Tablo 56’da verilmektedir.

Tablo 56

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p								
Algı Karar Verme ve Koordinasyon	Kadın	172	101,87	17,42	291,00	1,69	0,09								
	Erkek	121	98,09	20,50				Beklenti Karar Verme ve Koordinasyon	Kadın	172	120,69	15,86	291,00	1,34	0,18
Beklenti Karar Verme ve Koordinasyon	Kadın	172	120,69	15,86	291,00	1,34	0,18								
	Erkek	121	122,52	14,97											

Tablo 56 incelendiğinde, öğretmenlerin algı ve beklentileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 57’de verilmektedir.

Tablo 57

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algılarının
Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,77	0,59
Genel Lise	91	3,61	0,70
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,34	0,67
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,71	0,77
Kız Meslek Lisesi	67	3,61	0,56

Tablo 57 incelendiğinde, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin en yüksek algıya, Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerinin en düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 58’de verilmektedir.

Tablo 58

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova
Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	4466,79	4	1116,7	3,25	0,01*	Anadolu L.-Ticaret M.L. Genel L.-Ticaret M.L.
Gruplar Arası	98922,32	288	343,48			Endüstri M.L.-Ticaret M.L. Kız Meslek L.-Ticaret M.L.

*P<0,05

Tablo 58, öğretmenlerin ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algıları arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(4-288)}=3,25$, $P=0,01$, $P<0,05$). Farkın hangi okullarda çalışan öğretmenler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffé testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=105,67$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Genel Lise’lerde ($\bar{X}=101,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Endüstri Meslek

Lisesi'nde ($\bar{X} = 103,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 93,55$) çalışan öğretmenler arasında ve Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 101,03$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 93,55$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulguya göre düz liselerde çalışan öğretmenler, meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre 'Karar Verme ve Koordinasyon' boyutunun çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesi çalışmasına ilişkin daha olumlu bir bakış sergilemektedirler. Bunun nedeni, düz liselerde çalışan öğretmenlerin kendi öğrencilerinin sosyal etkinlikler ve karar verme sürecinde daha çok yer aldığını ve güvenilir değerlendirmeler yapabileceklerini düşünmüş olmaları olabilir.

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon hizmetleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 59'da verilmektedir.

Tablo 59

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	4,19	0,73
Genel Lise	91	4,31	0,57
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,36	0,49
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,24	0,62
Kız Meslek Lisesi	67	4,39	0,48

Tablo 59 incelendiğinde, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin en yüksek, Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerinin en düşük beklentiye sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu Anadolu Lisesi öğretmenlerinin bu boyuta ait edim göstergelerinin okul edimini yansıtabildiğini ve çoklu veri kaynakları tarafından gözlenebileceğini düşündükleri bağlamında yorumlanabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin beklentilerinin karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 60’da verilmektedir.

Tablo 60

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	1093,312	4	273,328			
Gruplar Arası	69256,013	288	240,472	1,137	0,339	Fark Önemsiz

Tablo 60’a göre, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,14$, $P=0,339>0,05$).

BÖLÜM V

SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından yola çıkılarak varılan sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak varılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine ve araştırmanın bağımsız değişkenlerine bağlı olarak ayrı ayrı verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmişti. Buna göre;

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Algı ölçeğinin alt boyutları içinde en düşük algı ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X}= 3,47$), en yüksek algı yine aynı boyutta öğretmenlere ($\bar{X}=3,71$) aittir. Beklenti ölçeğinde, en düşük beklenti ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X}= 4,15$), en yüksek beklenti ‘Öğretim Etkinlikleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X}=3,71$) aittir.

5.1.2. İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde belirlenmişti. Buna göre;

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Yöneticilerin, eğitim ortamlarına ilişkin algıları cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında 24 yıl ve altındaki ve üstündeki kıdeme sahip yöneticiler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.
3. Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Yönetim planlamaları ve uygulamalarına ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b)

kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde belirlenmişti. Buna göre;

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Yöneticilerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
3. Öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet okul türü, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğretim etkinliklerine ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde belirlenmişti. Buna göre;

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın

olmadığı ancak kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

3. Yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.
4. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri arasında da okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları, okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık vardır. En yüksek algı Anadolu Lisesi'nde çalışan öğretmenlere aittir. Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=48,51$) çalışan öğretmenler arasında, Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=43,82$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.1.5. Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi 'Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde belirlenmişti. Buna göre;

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik

danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2. Yöneticilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
3. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algıları okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X} = 31,52$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 27,92$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentileri okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X} = 29,61$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 34,17$), Genel Lise'lerde ($\bar{X} = 34,74$), Endüstri Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 33,58$) ve Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 35,43$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.1.6. Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi 'Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki karar verme ve koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde belirlenmişti. Buna göre;

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Yöneticilerin karar verme ve koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyetlerine, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
3. Öğretmenlerin, ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin beklentileri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte, algıları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin en yüksek algıya, Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerinin en düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=105,67$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Genel Lise’lerde ($\bar{X}=101,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Endüstri Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=103,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında ve Kız Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=101,03$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Eğitim bilimlerinde okul edimini bir bütün olarak inceleyen araştırmalara az rastlanmaktadır. Edim değerlendirme Türkiye için yeni bir uygulamadır. Bazı özel okullar edim değerlendirmeyi öğretmen ve yöneticiler için uygulasa da, eğitim kurumlarını bir örgüt olarak ele alan edim değerlendirme uygulamaları ve bu uygulamaları ele alan araştırmalar yoktur. Bu çalışma okul edimini ele alan araştırmaların ilki sayılabilir.

Yurt dışında okul ediminin değerlendirilmesinde kullanılan Avrupa Kalite Değerlendirme Modeli, örgütün ne yaptığını ele alan öncül ölçütler ve örgütün tüm alanlardaki edimini ele alan sonuçlar olmak üzere dokuz ölçüt (müşteri üzerinde yoğunlaşma, liderlik, amaç açıklığı, süreçler, sürekli öğrenme, yenileşme, insan kaynağını geliştirme gibi) belirlemiştir. Eğitim kurumlarının edimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Balridge Kalite Ödülü ise kalite, liderlik, stratejik planlama, öğrenci, paydaşlar, bilgi ve analiz, öğretim kadrosu, süreç yönetimi ve örgütsel edim sonuçları gibi ölçütleri içermektedir (Şişman ve Turan, 2001: 51-52). Türkiye’de TKY uygulamaları yapan okullar çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirmeler yapmaktadır. Bu değerlendirmelerde veri kaynakları, öğrenci, veli, öğretmen ve kurum öz değerlendirme raporlarıdır. Messner ve Ruhl’ ın (1998) ‘Eğitim Liderliğinin Edim Göstergelerine İlişkin Bir Model’ isimli araştırmada, eğitim liderliğinde, stratejik yönetim süreçlerini destekleyen edim göstergelerinin ve anahtar kalite göstergelerinin saptanması çalışmaları yer almaktadır. Kaliteyi sürekli geliştirme kültürünün temelinde Deming’in kalite ilkeleri ve M. Baldrige’in kalite süreçlerinin yattığını belirten araştırmacılar, eğitim alanında ortaya konacak anahtar kalite göstergelerinin edim değerlendirme süreçlerini bütünüyle kapsayacağını savunmaktadır. Eğitimde kalitenin geliştirilmesi öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmalıdır. Deming’ e (1998) göre, kalite süreçlerinin tanımlanmasında öğrenci, toplum ve diğer müşterilerin değerlendirmelerine önem verilmelidir.

MEB’in pilot çalışmalarını yaptığı bu model, tasarım ve uygulama aşamasında bazı sorunlar taşısaya da okul edimini değerlendirme de etkili olabilir. Ancak çalışanın değerlendirilmesinde gelişim odaklı olup olamayacağı tartışma konusudur. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme sisteminin gerçekten etkili olup olmadığının araştırıldığı bazı araştırmalarda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (Akt. Altun ve Memişoğlu, 2008:156-158):

1. Brutus ve Derayeh (2002), bir değerlendirme süreci olarak çoklu değerlendirmelerin farklı örgütlerde farklı kişilerin elinde farklı uygulamalarla yapıldığını ifade etmişler ve değerlendirmede stratejik amacın belirsizliği, aracın kötü tasarlanması, teknoloji desteği ve kullanımındaki sorunlar, uygulamada zaman ve çabanın gerekliliği,

güvensizlik ve direnç göstermelerin oluşması ve değerlendirmede yapılan hatalar nedeniyle gelecekte kullanımının zorlaşacağını öne sürmüşlerdir.

2. Lebreton, Burgess, Kaiser, Atchley ve James (2003), farklı kaynakların önemli ve anlamlı dönütler vermediğini bu model üzerinde daha çok çalışma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir
3. Smither, London ve Reilly (2005), boyamlamasına yapılmış yirmi dört çalışma üzerinde meta analiz yapmışlar ve çoklu dönütün zaman içinde işgörenlerin ediminin gelişimine etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.
4. Kudish, Fortunato ve Smith (2006), astların üstleri değerlendirmelerine olumsuz bakıldığını tespit etmişlerdir.

Moshavi, Brown ve Dodd (2002) tarafından yapılan bir araştırmada liderlerin kendileri hakkındaki bilinçlerinin, edimlerini ve tutumlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kendilerini sürekli gözden geçiren ve yetersizliklerinin farkında olan yöneticiler liderlik davranışlarını, tutumlarını ve edimlerini daha nesnel bir şekilde değerlendirmektedir. Örgütsel gelişmelere katkısı olan çoklu veri kaynaklarına göre yapılan değerlendirmelerde, kendilerini daha yeterli gören yöneticilerin yaptıkları geribildirimlerin çalışanlar üzerinde olumsuz etki yarattığı saptanmıştır. Kendilerini daha yetersiz gören ancak iş doyumları yüksek yöneticilerin edim değerlendirmelerinde de daha nesnel davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin, okul ediminin belirlenmesinde kullanılan edim boyutları ve göstergelerinden eğitim ortamları ve yönetim planlamaları ve uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri arasında önemli farklara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre algı ve beklentilerinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Ayrıca katılımcıların, okul ediminin belirlenmesinde kullanılan edim boyutları ve göstergelerine dayalı edim değerlendirmeye ilişkin beklenti düzeyi algı düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Bu

bulgu iş analizi ile kurumların yapısına uygun olarak, yapılmakta olan işler hakkında gerekli bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi ve örgütlenmesi (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005: 57) konusunda pilot çalışması yapılan ÇVKDED modelinin yetersiz tasarlandığı ve uygulandığını gösterebilir. Başka bir deyişle iş analizlerinin yapılmamış olması veya kurumda yapılacak her bir işin niteliği, işin genel durumu, amacı, özellikleri, işin kapsadığı görev (bedensel ve zihinsel görevler) ve sorumluluklar, işin yapılacağı çevre, çalışma koşulları, olanakları, işin gerektirdiği nitelikler (insani, teknik beceriler) hakkında bilimsel yöntemlerle bilgi toplanmadığı, toplanan verilerin sistematik şekilde yazılı hale getirilmediği (Şimşek ve Öge, 2007: 86) şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgu 'Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama' (Uçar, 2005:105-108) isimli araştırmanın kurum ediminin ölçülmesinde verimlilik, kalite, etkililik, yenilik, öğrenci başarısı gibi ölçütlerin alınmasının doğru olacağı sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, özellikle meslek lisesi öğretmenlerinin ÇVKDED modelinde kullanılan edim boyutlarına ve göstergelerine göre okullarının değerlendirilmesine ilişkin algıları düşük çıkmıştır. Uçar'ın (2005) araştırmasında katılımcıların, mevcut değerlendirme sisteminin nesnel olmadığını savunmaktadırlar. Bu bulgu yeni bir değerlendirme modelini gerekli kılmakla birlikte ÇVKDED modeline ilişkin bilgi ve uygulamaların okul türlerine göre, iş - işlemlerin daha iyi planlanması gerektiğini düşündürmektedir.

ÇVKDED modelinde okul ediminin bir göstergesi olarak ele alınan eğitim ortamları boyutu, örgütsel edimi etkileyen en önemli öğelerden biridir. Örgütün her türlü kaynak, araç, gereç ve benzerlerini içine alan; işgöreni örgütsel edime götüren tüm etkenleri kapsayan bir kavramdır. Bu nedenle kurum ediminin ortaya çıkarılmasında örgütsel ortam kurum ediminin bir boyutu olarak ele alınmalıdır (Başaran, 2000: 22).

Kahraman'a (2008: 20) göre, bir eğitim kurumuna TKY ilke ve tekniklerini uygulayabilmek ve eğitimde kaliteyi sağlayabilmek için, örgütün öncelikle altı niteliği dikkatle irdelenmelidir.

1. Fiziksel yapı (binalar, iç düzen, dekorasyon, vb.)
2. Kültürel yapı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı)
3. Sosyal yapı (mevcutların kültürü)
4. Eğitim programları (içerik, yararlılık, uygulanabilirlik derecesi ve değerlendirme)
5. Teknik yapı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı)
6. İç ve dış müşterilerinin temel özellikleri (eğitimciler, öğrenciler, aileler, işverenler)

ÇVKDED modelinde okul edim göstergeleri olarak ele alınan eğitim ortamları, yönetim planlamaları ve uygulamaları, öğretim etkinlikleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal etkinlikler, iletişim ve koordinasyon ve karar verme ve sorun çözme boyutları bu görüşü destekler nitelikte görülmektedir. Yönetim süreçlerinin en önemlisi karar vermedir. Simon, karar verme sürecini tüm yönetsel işlerin merkezi olarak görmektedir (Kaya, 1999: 95). Araştırma bulguları incelendiğinde karar verme ve koordinasyon boyutu, katılımcılar tarafından algı ve beklenti düzeyleri açısından en yüksek puanları aldıkları boyut olarak görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgulara dayanılarak geliştirilen öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin eğitim kurumlarının uygulanması durumunda, eğitim kurumlarında çalışan tüm personel çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme süreçleri konusunda bilgilendirme eğitimine tabi tutulmalıdır.
2. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin okul edimini doğru şekilde değerlendirebilmesi için değerleyicilerin eğitimine ve seçimine özel önem verilmelidir.

3. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin okul edimini doğru şekilde değerlendirebilmesi için her okul kendi koşulları içinde değerlendirilmelidir.
4. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin okul edimini doğru şekilde ortaya koyulabilmesi için yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların işe dönük, gözlenebilir ve ölçülebilir etkinlikleri değerlendirilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin bir kurum olarak okulun edimini değerlendirebilmesi için genel lise veya meslek liselerine ait iş analizlerinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
2. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin bir kurum olarak okulun edimini değerlendirebilmesi hangi edim boyutlarının ve edim ölçütlerinin kullanılması gerektiğine ait araştırmalar yapılabilir.
3. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinde değerleyicilere verilecek eğitimin kapsam ve içeriğine ilişkin bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abramson, R. ve Halset, W. (1999). İşletmelerde Performans Arttırma Planlaması(Yöneticiler ve Danışmanlar İçin Uygulama Kılavuzu). Ankara: Uluslararası Çalışma Örgütü.
- Açıkalın, A. (2002). İnsan Kaynağı Yönetiminin Geliştirilmesi. (3. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Açıkgöz, K.(1990). Malatya, Mardin, Diyarbakır İllerinde Görevli İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş Denetimin İlkelerini Uygulama Dereceleri ve Denetim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler. Ankara: Araştırma Raporu.
- Açıkgöz, K. (2000). Etkili Yönetici Davranışları. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- M. Said K. (1994). Ortaöğretimde Müfettişlerin Rehberlik Etkinlikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Anderson, H.R. ve Krajewski, R. (1980). Special Methods: For The Supervision Of Teachers.ABD:[http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=kNwOAAAAQAAJ&oi=fnd&pg=PA8&dq=ANDERSON,+R.H.+ve+KRAJEWSK%C4%B0,+R.+\(1980\).+For+The+Supervision+Of+Teachers&ots=hAP7Bszej7Q&sig=88ZkSEjqNUuJWHSGB68WrdRVqXU#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=kNwOAAAAQAAJ&oi=fnd&pg=PA8&dq=ANDERSON,+R.H.+ve+KRAJEWSK%C4%B0,+R.+(1980).+For+The+Supervision+Of+Teachers&ots=hAP7Bszej7Q&sig=88ZkSEjqNUuJWHSGB68WrdRVqXU#v=onepage&q&f=false) (30 Nisan 2010).
- Aseltine, J. M. ve Farniarz, J. O. ve Rigazio-DiGilio, Antony J. (2006). Supervision for Learning: A Performance-Based Approach to Teacher Development and School Improvement (ED494305) http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED494305&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED494305. (30 Nisan 2010).
- Akal, Z. (2005). İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No: 473. Sayfa No:31.
- Alay, G. (2006). İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Aldemir, C. Ataoğlu, A. Budak, G. (1993). Personel Yönetimi. İzmir: Barış Yayınları.
- Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. Ankara: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:54. Bahar 2008.
- Antonioni, D. (2000). 360-Degree Feedback for a Competitive Edge. <http://findarticles.com/p/search/?qa=Antonioni,%20David>. (30 Nisan 2010).

- Argon, T. ve Eren, A. (2004). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıcı, H. (2005). İstatistik. Yöntemler ve Uygulamalar. Meteksan. Ankara. (15. Baskı).
- Arslan, A. (2002). 360 Derece Değerlendirme Bireysel Performanstan Kurumsal Performansa Geçişte Etkili Bir Araç. Kalder Forum. Sayı:6. Sayfa No: 17.
- Arslantaş, İ. (2007). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Aslan, M. (2003). Çağdaş Eğitim Denetiminin Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2005). Öğretimde Denetim. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Aydın, P. İ. (2002). Yönetmelik Mesleki ve Örgütsel Etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık. (3. Baskı).
- Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Basım Yayın San. Tic. LTD. ŞTİ. (6. Baskı).
- Aydın, M. (1986). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş. (2. Baskı).
- Aytaç, A. (2003). 360 Derece Performans Değerlendirme. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Temmuz. Yıl:4. Sayı:41. Sayfa No:41.
- Bakırcıoğlu, R. (1994). İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Turhan Kitabevi Bilimsel Araştırma Yayınları.
- Balcı, A. (1980). Lise Yöneticisinin Rollerini. Ankara: Ankara Üniversitesi Merkez Kütüphanesi.
- Balridge, J. V. ve Deal, T. (1980). The Dynamics Of Organizational Change In Education. California: MrDutran Publishing Corporation http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF_OISE/Can_effective_leadership.pdf. (05 Haziran 2010).
- Barutçugil, İ. (2002). Performans Yönetimi. İstanbul: Kariyer Developer. (2. Baskı).
- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık. (5. Baskı).
- Başar, H. (1985). Eğitim Müfettişi Rollerini, Yeterlilikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.

- Başar, H. (2003). Öğretmenlerin Değerlendirilmesinde Yeni Bir Eski Yanılgı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/ogretmen_degerlendirme.htm (28 Ocak 2010).
- Başaran, İ. E. (2006). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay. Dağ. San. Ve Tic. Ltd. Ş.
- Başaran, İ.E. (1989). Yönetim. Ankara.
- Başaran, İ. E. (1998). Yönetimde İnsan İlişkileri Ankara: Aydın Web. Yayınları
- Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel Davranış. Ankara.
- Başaran, İ. E. (1985). Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayın No:139.
- Bayrak, C. ve Terzi, Ç. (2004). Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Okullara Yansımaları. İnönü Üniversitesi. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/342.pdf>. (21 Ocak 2010).
- Bayram, L. (2005). Geleneksel Performans Değerlendirme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif: 360 Derece Performans Değerlendirme. Sayıştay Dergisi. Sayı: 62. <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/dergi/dergi2.asp?id=482> (25 Mart 2009).
- Bayraktaroğlu, S. ve Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2007). 360 Derece Geri Bildirim Sistemine Eleştirel Bir Bakış ve Bir Örnek Olay. Afyon: Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi. Cilt No:9. Sayfa No:11.
- Becton, J.B. & Chraeder, M. (2004). Participant Input into Rater Selection in The Context of 360-degree Feedback. Public Personnel Managemen. www.goliath.ecnext.com (17 Eylül 2007).
- Bernardin, H.J. ve Joyce, A. R. (1998). Human Resource Manegement An Experiential Approach. Özet: Preffer, Jeffrey (1994). Stanford <http://www.allbusiness.com/human-resources/830659-1.html>. (02 Eylül 2009).
- Bilgin, N. (2000). İçerik Analizi. İzmir: Ege Üni. Edebiyat Fak. Yayını:109. Sayfa No.111.
- Bilgin, U. K. (2004). Kamu Performans Yönetimi. Ankara: TODAİE.
- Bishop, D. ve Drake, W. E. (1976). Building a P erformance Base for Supervising Teachers. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ145952&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ145952. (29 Ekim 2009).

- Bingöl, D. (1990). Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Bostancı, B.A. (2004). Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Brett, J.F. & Atwater, L.A. (2001). 360 Degree Feedback: Accuracy, Reactions and Perception Of Usefulness. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879104000636>. (17 Eylül 2007).
- Budak, G. (2008). Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi. İzmir: Barış Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayıncılık. 11. Baskı
- Bursalıoğlu, Z. (1997). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyükkılıç, D. (2004). Kar Amacı Gütmeyen Örgütlerde Verimlilik. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları. No: 680.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. ve Kılıç E. ve Akgün, Ö. E. ve Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık. (2. Baskı).
- Can, G. (2002). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carter, M. A. E. ve McMahon, F. (2005). Improving Employee Performance Through Workplace Coaching a Practical Guide to Performance Management. London: <http://books.google.com.tr/books?id=7Ghe17-> . (17 Nisan 2009).
- Canman, D. (1995). Çağdaş Personel Yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Yayın No: 260.
- Canman, D. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Yargı Basım Yayım Ltd. Şti.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. Milli Eğitim Dergisi. Kış-Bahar 2002. Sayı:153-154.
- Çakmak, N. ve Ocaklı, E. (2006). Performans Değerlemesi Gerekli Midir? Neden?. Ankara: Gazi Üniversitesi. ÜNAK'06. Bilimsel İletişim ve Bilgi Yönetimi Dergisi. Sayı:15. Sayfa No: 15.

- Çakır, T. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Denetim Etkinliklerinde Çok Boyutlu Denetsel Etkililik Modeline İlişkin Denetçi, Yönetici ve Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Çavuş, A. (2010). Ortaöğretim Kurumlarında Görev yapan Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Çoklu Değişkenlere Göre Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, M. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirme Sistemi Konusundaki Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çerçi, H. Y. (2009). Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Çiftçioğlu, Z. M. (2010). İlköğretim Okullarının Fiziksel ve Çevresel Şartlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çolak, M. (2007). Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2001). Orta Öğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip olma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi.
- Davutoğlu, N. (1993). Toplam Kalite Yönetiminde Türkiye Perspektifi. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Delen G. M. (2009). Merkezden Uzak Çalışanların Performanslarının Değerlendirilmesi: Denetim Firmalarında Çalışanların Performans Değerlendirmelerine İlişkin Bir Model Önerisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Mali Çözüm Dergisi. Sayı:92, <http://archive.ismmmo.org.tr/docs/malicozum/92malicozum/3%20melt em%20gungor%20delen.pdf>. (02 Eylül 2009).
- Deming, W.E. (1998). Krizden Çıkış. İstanbul: KalDer Yayınları. Sayı 7. Sayfa No:27.
- Demir, A. (2008). Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi İle Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Demir, M. (2007). Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Kara Verme Süreçlerinin Etik Değerler ve İlkeler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

- Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri. Ankara: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:44. Sayfa No.25.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001) VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları. www.dpt.gov.tr. (20 Nisan 2006)
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları. www.dpt.gov.tr. (20 Nisan 2006)
- Dicle, Ü. (1982). Yönetimsel Başarının Değerlendirilmesi ve Türkiye Uygulamaları. Ankara: ODTÜ İdari Bilimler Fakültesi Yayınları No: 43. Sayı:5. Sayfa No:13.
- Dil, M. (2005). İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirme İş Doyumu Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi.
- Dinç, E. (2005). 360 Derece Performans Değerleme Sistem ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doruköz, U. (2008). Hekim Yetkinliğinin 360 Derece Geribildirim Yöntemiyle Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi.
- Döngel, A. (2006). İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Çalışmalarının Web Üzerinden İyileştirilmesine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Drucker, P. F. (2000). Gelecek İçin Yönetim (1990'lar Ve Sonrası). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (6. Baskı).
- Duffy, M. F. (1997). Knowledge Work Supervisin: Transforming School Systems Into High Performing Learning Organizations. USA: International Journal Of Educational Management 11,1 26-27. http://www.ichapters.com/shop/content/lunenburg15851_0495115851_02.01_chapter01.pdf. (16 Mayıs 2010).
- Duran, C.G. (2008). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine ilişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Dündar, D. (2007). Eğitim Yöneticisi olan Ortaöğretim Kurumları Okul Müdürlerinin Performans Yönetimi Yeterliliklerinin Toplam Kalite Yönetimi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi.
- Dwyer, C. (1998). Psychometrics of Praxis III: Classroom Performance

- Assessments. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12:2 163±187, <http://www.springerlink.com/content/j273883121m30773/>. (16 Mayıs 2008)
- Earl M. A. C. Ve A. McMahon, F. (1989). *Improving Employee Performance Through Workplace Coaching*. http://www.amazon.com/Improving-Employee-Performance-Workplace-Coaching/dp/0749444649#reader_0749444649. (1 Temmuz 2011).
- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi. (2006). *Okulda Performans Yönetimi Modeli*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi. (2007). *Planlı Okul Gelişimi Modeli*. Ankara: Semih Ofset.
- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi. (1999). *Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Modeli*. Ankara: MEB Basımevi
- Edenborough, R. (2005). *Assesment Methods In Recruitment, Selection and Performance*. <http://peyk.iribu.ir/download/book/Assessment%20Methods%20in%20Recruitment,%20Selection%20and%20Performance.pdf>. (23 Nisan 2007).
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri Ve Bunlarla Baş Etme Yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. (2001). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım .
- Eren, E. (2001). *Organizasyonel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları. (Genişletilmiş 7. Baskı).
- Ergülen, T. D. (1998). *360 Derecelik Dönüşüm*. *Kariyer Dünyası*: Ekim Sayısı.
- Eskici, E. (2005). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Fındıkçı, İ. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti. (5. Baskı).
- Fişek, K. (1975). *Yönetim*. Ankara: Ankara Üniversitesi. Yayın No: 387.
- Fletcher, C. (2002). *360 Degree Feedback Best Practice Guidelines*, Goldsmiths College. London: University of London http://www.appraisal360.co.uk/downloads/360_Degree_Feedback_best_practice_guidelines.pdf. (29 Ocak 2010).

- Heiman, G.W. (1996). Basic Statistics for the Behavioral Sciences. Houghton Mifflin Company. Second Edition. Boston-USA. [http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=Efl4J3SXqf0C&oi=fnd&pg=PA369&dq=Heiman,+G.W.+\(1996\).+Basic+Statistics+for+the+Behavioral+Sciences.+&ots=-YPYnTVagK&sig=QWYJDw2nEJvGN4rFq6jZnzSdytQ#v.](http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=Efl4J3SXqf0C&oi=fnd&pg=PA369&dq=Heiman,+G.W.+(1996).+Basic+Statistics+for+the+Behavioral+Sciences.+&ots=-YPYnTVagK&sig=QWYJDw2nEJvGN4rFq6jZnzSdytQ#v.) (12 Şubat 2009).
- Ilgen, D. & Fisher, C.D.(1979). Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations. Journal of Applied Psychology. vol :64. [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1464-0597.00031/abstract.](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1464-0597.00031/abstract) (12 Şubat 2009).
- Garavan, T. N. & Morley, M. & Flynn, M. (1997). 360 Degree Feedback: Its Role In Employee Development. Journal Of Management Development. Vol: 16. No: 2. [http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-19781303/360-degree-feedback-its.html.](http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-19781303/360-degree-feedback-its.html) (30 Nisan 2008).
- Glickman, D. C. Ve Gordon, P. S. Ve Ross M. V. (1995). Supervision Of Instruction A Developmental Approach. USA: The University Of Georgia, Jouthwest Texas State University. The Pennsylvania State University. Ankara: Ankara Üniversitesi Kütüphanesi.
- Greller, M.& Herold, P.M. (1975). Sources of Feedback: A Preliminary Investigation. Organizational Behavior and Human Performance. vol: 13(2). [jom.sagepub.com/content/12/2/203.refs.](http://jom.sagepub.com/content/12/2/203.refs) (30 Nisan 2008).
- Gruner, L. S. (1997). Feedback From Everbody. [http://www.inc.com/magazine/19970201/1172.html.](http://www.inc.com/magazine/19970201/1172.html) (02 Ocak 2011).
- Gülen, F. (1999). Performans Denetimi. Ankara: Hizmetiçi Yayınları No: 2
- Gülbeden, D. (1991). Eğitimin Etkenliği ve Türkiye’de Öğretim İle Ekonomik Gelişme Ölçüleri Arasındaki İlişkiler. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Verimlilik Ölçme ve İzleme Bölümü.
- Goldhammer, R. Ve Anderson, H. R. Ve Krajewski, J.R. (1980). Clinical Supervision: Special Methods For The Supervision Of Teachers. USA: Holt, Rinehart and Winston. Uluslararası Sosyal Ara_tırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research Volume 1/3 Spring 2008. (02 Ocak 2011).
- Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kahraman, V. (2008). Eğitimde Toplam Kalite Uygulamalarındaki Engeller. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

- Kalmaz, T.G. (2007). Performans Yönetim Modeli Uygulayan Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecini Algılama Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Karlı, D. M. (2004). Yönetimsel Etkililik. Ankara: PegemAYayıncılık. (2. Baskı).
- Karlı, D. M. (2006). Etkili Okul Yöneticiliği. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. A.Ş.
- Kabadayı, R. (1992). Teknolojik Değişme, İstihdam, Yeni İnsan Nitelikleri ve Eğitim. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını. Verimlilik Dergisi. Sayı: 2. Sayfa No:31.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım (17. Baskı)
- Karakütük, K. ve Aksoy H. H. ve Akçay, R. C. (1995). Eğitimde Değerlendirme Süreci. <http://dergiler.ankara.edu.tr/tammetin.php?id=5858>. (02 Ocak 2011).
- Karasolak, K. (2009). MİMARİ Özellikleri Farklı İlköğretim Okullarındaki Öğrenci Ve Öğretmenlerin Okullarının Bina Ve Bahçeleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Kaynak, R. Ve Bülbül, M. (2008). 360 Derece Geri Bildirim Sisteminde Değerlendirme Farklılıkları. <http://64.233.183.104/search?q=cache:GGI7t97r400J:iibf.sdu.edu.tr/dergi/files/2008-1-15.pdf+360+derece+perf+de%C4%9Fer&hl=tr&ct=clnk&cd=3&gl=tr>. (23 Ekim 2008).
- Kaya, Y. K. (1999). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: Bilim Yayıncılık. (7. Baskı).
- Kayıkcı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kebeci, S. (2006). Okul Aile Birliğinin Okul Performansı Üzerindeki Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Kenger, E. (2001). Denetçi Yardımcıları Eğitim Notu. Ankara: Yüksek Denetleme Kurulu. Sayı:37. Sayfa No:7.
- Kline, R. B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling, 2nd Edition. N. Y: Guilford Press. [http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=mGf3Ex59AX0C&oi=fnd&pg=PR1&dq=Kline,+R.+B.+\(2005\).+Principles+and+Practice+of+Structural+Equation+Modeling,+2nd+Edition.+N.+Y:+Guilford+Press.&ots=xuNE66N43V&sig=iZNsoc0tFV5ubdByaq4C7cVKVI0#v=onepage&q&f=](http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=mGf3Ex59AX0C&oi=fnd&pg=PR1&dq=Kline,+R.+B.+(2005).+Principles+and+Practice+of+Structural+Equation+Modeling,+2nd+Edition.+N.+Y:+Guilford+Press.&ots=xuNE66N43V&sig=iZNsoc0tFV5ubdByaq4C7cVKVI0#v=onepage&q&f=). (23 Ekim 2008).

- Kubalı, D. (1998). Performans Denetimi (Kavram, İlkeler, Metodoloji ve Uygulamalar). Ankara: T.C. Sayıştay 135. Kuruluş Yıldönümü Yayınları. Sayfa No:28.
- Koehler, D. J. and Wesley G. C. (1989). The Necessity Of Developing Performance-Based Supervision Activities In The Curriculum. İndia: Purdue Ün. <http://www.asceditor.usm.edu/ARCHIVES/1989/Koehler89.htm>. (23 Ekim 2008).
- Lassiter, D. (1997). A User's Guide to 360 Feedback. CBODN ChannelMarker, June http://www.exe-coach.com/lassiter_article.htm . (28Ağustos 2009).
- Lapsinger, R. & Lucia, A. (1997). The Art and Science 360 Degree Feedback. San Francisco. http://www.amazon.com/Art-Science-360-Degree-Feedback/dp/078790855X#reader_078790855X (19 Ekim 2009)
- Levi, P.E. & Williams, J.R. (2004). The Social Context Of Performance Appraisal: A Review And Framework For The Future. Journal Of Management. 30 (6) 881-905. <http://jom.sagepub.com/content/30/6/881>. (19 Kasım 2010).
- Ludeman, K. (2000). How To Conduct Self Directed 360. Training & Development, 54 (7), 44-47. <http://elibrary.ru/item.asp?id=4033716>. (19 Kasım 2010).
- Lyons, P. (2006). Team Member Involvement in Team Leader Training and Performance' Department of Managment. USA: Frostburg State University, www.emeraldinsight.com/1352-7592.htm. (19 Kasım 2010).
- Marcoulides, A. G. Ve Terry J. L. ve Heck, H. R. (1995). 'Examining The Generalizability Of A Leadership Model: Issues For Assessing Administrator Performance. International Journal Of Educational Management 9,6 pp.4-9, MCB University Press Limited 0951-354X. www.emeraldinsight.com. (19 Kasım 2010).
- Messner, P. E. ve Max L. Ruhl, (1998). Management by fact: a model application of performance indicators by an educational leadership department. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=838684>. (19 Kasım 2010).
- Minot Public School District (2000). Performance Based Teacher Supervision System Manuel. Minot, North Dakota 58701. http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:BRmeNYH_NDIJ:pages.minot.k12.nd.us/pdf/206/Teacher_Supervision_Manual.pdf+Performance+Based+Teacher+Supervision+System+Manuel.+Minot,+North+Dakota+58701&hl=tr&gl=tr&pid=bl&srcid=ADGEESjOIBmtst0mWDRVjy2GwT1mArora5UoTG7t1zCu21vDDtmoZbauJBmQ9iMxKTUpwItrbq-uncoCh2YfrNk4kdpejhzGiBdcKGof0TVZgttgj1OoyaGP_jnR8SBv22w-_Y77Y2h&sig=AHIEtbRGe2xLAKQuRu1tJa01kFzoJRU24Q. (11 Kasım 2010)

- Miles, B. (1993), 'Performance Based Supervision and Employee Review Techniques For Special Education Supervisors and Administrators' San Antonio, Texas: Annual Meeting Of The Council For Exceptional Children http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED366143&ERICExtSearch_Search_Type_0=no&accno=ED366143. (19 Kasım 2010).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). 23461 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Ortaöğretim Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi.
- Moshavi, D. ve Brown, F. W. Dodd, G. N. (2002). Leader Self-Awareness and Its Relationship To Subordinate Attitudes and Performance. USA: Montana State University, Bozeman, Leadership & Organization Development Journal 24/7 (2003) 407-418 <http://www.emeraldinsight.com/researchregister/0143-7739.htm> . (19 Kasım 2010).
- Murphy, S. E. (1988). Supervising for Performance. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&_pageLabel=ERICSearchResult&_urlType=action&newSearch=true&ERICExtSearch_Related_0=EJ382494 . (19 Kasım 2010).
- Noe, Raymond A. (1999). İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Gelişimi. Çev: Canan Çetin. İstanbul. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Oğuz, E. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler ve Öneriler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Kütüphanesi San. 3952.
- Oshagbemi, T. (2009). How Satisfied Are Academic With The Behaviour Supervision Of Their Line Manager. UK: Queens Ün. Of Belfast <http://www.qub.ac.uk/schools/QueensUniversityManagementSchool/Education/Undergraduates/Accounting/AccFileUpload/Filetoupload,32082,en.pdf>. (19 Kasım 2010).
- Oruç, K. E. ve Armaneri, Ö. ve Yalçınkaya, Ö. (2008). 360 Derece Performans Değerleme ve Web Tabanlı Bir Model ile Kurumsal Verimliliğin Artırılması. Ankara: Makina Mühendisleri Odası Endüstri Mühendisliği Dergisi Cilt: 19 Sayı: 1 Sayfa: (4-18).
- Örücü, E. ve Köseoğlu, M. A. (2003). İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme. Ankara: Kalkan Matbaacılık.

- Örencik, İ. (2007). 360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Kütahya Ortaöğretim Kurumlarında Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi.
- Özbaran, H. (2002). Doğru Dokunun Seçimi Performans Bilgisi İçin Bir Çerçeve. Ankara: Sayıştay Bilgi Notları. <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/yayinicerik/aras23DogruDoku.pdf> . (23 Eylül 2009).
- Özcan, E. G. (2010), Ortaöğretim okularındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yönetiminin Kara Verme Sürecine Katılımlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, S. (2007). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye İlişkin Algıları ve Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi
- Özdemir, A. (1990). Orta Öğretim Kurumlarında Denetim. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, İ. (2007). Performans Değerleme Yöntemleri, Performans Değerleme Yöntemlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma ve Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2002). Bir İşletmede Analitik Hiyerarşi Süreci Kullanılarak Performans Değerleme Sistemi Tasarımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara. Pegem Yayınevi
- Özdemir, E. (2002). Hedeflere Göre Performans Değerleme Yöntemi. Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, Cilt: 4 Sayı: 2 Sıra: 3 / No: 50 / DOI: <http://www.isgucdergi.org/?p=makale&id=50&cilt=4&sayi=2&yil=2002>. (15 Kasım 2010).
- Özer, N. (2010). Özel Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Özer, H. (1997). Kamu Kesiminde Performans Denetimi ve Türkiye Açısından Değerlendirilmesi. Ankara: T.C. Sayıştay 135. Kuruluş Yıldönümü Yayınları.
- Özgen, H. ve Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Nobel Kitapevi.
- Özgülven, İ.E. (2000). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Pdrem Yayını. (2. Baskı).

- Pehlivan, İ. (1995). Yönetimde Stres Kaynakları. Ankara: Pegem Personel Geliştirme Merkezi. No: 16.
- Prokopenko, J. (2003). Verimlilik Yönetimi. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları. No: 476. (5. Baskı).
- Rothwell, J. William ve Kazanas, H.C. (2003). Planing and Managing Human Resources: Stragenic Planning For Personel Management. Massachusetts: HRD Press, Inc. Published by Human Resource Development Press, Inc. 22 Amherst Road Amherst, 01002. http://books.google.com.tr/books?id=S31wa8sb6rkC&pg=PA420&lpg=PA420&dq=Rothwell,+J.+William+Planning+and+Managing+Human+Resources:+Strategic+Planning+For+Personel+Management.&source=bl&ots=NoZ3y9jCWN&sig=Ut_XzlvzYoc5ZqE-7Aekkro3Zc&hl=tr&ei=01ASTvK3EcrIswaixLXRDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDsQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false. (17 Kasım 2009).
- Richard, K. (1985). Situation Supervision or Student Performance Based Teacher Supervision. Denver: Annual Meeting Of The National Council Of States On Inservice Education. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED274033&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED274033. (17 Kasım 2009).
- Schehty, C.P. (2005). Okulu Yeniden Kurmak. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım(Çeviri: Yüksel Özden).
- Sabuncuoğlu, Z. (2008). İnsan Kaynakları Yönetimi. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın ve Dağıtım Ltd. Şirketi.
- Sağlamer, E. (1985). Eğitimde Denetim Ve Teknikleri. Ankara: Gül Yayınevi.
- Schermelleh, E. Ve Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. Method of Psychological Research, 8(2), 23–74. http://user.uni-frankfurt.de/~kscherm/schermelleh/mpr_Schermelleh.pdf. (17 Kasım 2009).
- Seyidoğlu, O. A. (2006). 360 Derece Performans Değerlendirme Yönteminin Askeri Okullarda Uygulanabilirliğine Ait Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi.
- Shaw, E. M. (). Individuals and Groups, The Psychogy Of Small Group Behavior. Chapter 3.[51-81].
- Seyyar, A. ve Selek, C. (2007). İnsan Kaynakları Terimleri. İstanbul: Değişim Yayınları.

- Stubblebine, P. C. (2001). Perception and acceptance of evaluations by supervisors and peers. *Current Psychology*, 20, 85. <http://www.springerlink.com/content/4m3w831a15g8x0yg/>. (17 Kasım 2009).
- Şümer, H.C. (2000). *Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Stapleton, C.D. (1997). Basic concepts in exploratory factor analysis as a tool to evaluate score validity: A right-brained approach. <http://ericea.net/ft/tamu/Efa.htm> (25 Kasım 2006).
- Şendur, P. (1999). *Sınıf Atmosferi ve Güdüsü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şengül, Y. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H. S. (2007). *Stratejik ve Uluslar arası Boyutları İle İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Şimşek, M. ve Nursoy, M. (2002). *Toplam Kalite Yönetiminde Performans Ölçme*. İstanbul: Hayat Yayınları
- Şimşek, M. (2004). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş-Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Stanley, P.H. ve Juhnke, G.A. ve Purkey, W.W. (2004). Using an Invitational Theory of Practice to Create Safe and Successful Schools. *Journal of Counseling and Development*. Summer 2004, Vol. 82, 302-309. <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=241>. (11 Aralık 2009).
- Takakura, S. O. & Yumika O. (2001). Restructuring Teacher Evaluation in Japan: Recent Developments in Personel Management System. (SP041154). <http://www.scribd.com/doc/63376709/Rush-to-Judgment-Teacher-Evaluation-in-Public-Education>. (11 Aralık 2009).

- Tarcan, E. (2001). İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlemesi ve Konaklama Endüstrisine Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi
- Tansel, E. A. (2007). Toplam Kalite Yönetimi ile Performans Değerlendirmesi İlişkisi ve Toplam Kalite Yönetimi Uygulayan İşletmelerde Kullanım Alanları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Taşkın, E. (2001). İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Taylor, J. (2001). Efficiency By Performance Indicators? Evidence From Australian Higher Education. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands. Tertiary Education and Management 7: 41–55. <http://www.springerlink.com/content/t54659k225m33196/>. (11 Aralık 2009).
- Tezbaşaran, A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını. (2. Baskı).
- Terzioğlu, E. (2005). İlköğretim okulu binalarının fiziksel özellikler bakımından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Tortop, N. ve Aykaç, B. ve Yayman, H. ve Özer, M. A. (2007). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (2. Baskı).
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Güz Dönemi, [31-41].
- Tüz, M. (2004). İşletmelerde Yönetim Modelleri. İstanbul: Aktüel Yayınları Alfa Akademi Ltd. Şti.
- Uçar, Y. (2005). Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Uçar, A. (2001). İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Uluğ, F. (1997). Okulda Başarı. İstanbul: Remzi Yayınları.
- UTS HUMAN RESOURCES UNIT (1998). A Guide To 360 Degree Feedback. ABD: Sydney University Of Technology. http://www.cengagebrain.com.au/shop/content/nankervis84994_0170184994_01.01_toc.pdf. (11 Aralık 2009).
- Uyarlıgil, C. (1994). İşletmelerde Performans Yönetim Sistemi Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. İşletme Fakültesi, Yayın No:262.

- J.Palmer, M. (1993). Performans Değerlendirmeleri. İstanbul: Rota Yayınları.
- Vinson, M.N. (1996). The Pros and Cos Of 360-Degree Feedback: Making it work. Training & Development. 50 (4), 11-12. http://www.star360feedback.com/old-site/360_degree_feedback_by_topic.html. (16 Ekim 2006)
- Waldman, D. A. & Atwater L. E. (1998), The Power of 360 Degree Feedback: How to Leverage Performance Evaluations for Top Productivity, Gulf Publishing Company,HoustonTexas. <http://www.jstor.org/pss/4165460> (15 Eylül 2006)
- Wells, S. J. (1999). A New Road: Traveling Beyond 360-Degree Evaluation. HR Magazine, Sep 99, v.44
- Yalçınkaya, M. (1992). Ortaöğretimde Kurum-Ders Denetimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Yayla, A. (1995). Eğitim ve Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yüce, P. (2003). 360 Derece Değerlendirme, Düşünceden Sonuca İnsan Kaynakları. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık. (2. Baskı).
- Yörüker, S. ve Özeren, B. (2002). ASOSAI Performans Denetim Rehberi. Ankara: Sayıştay Yayınları
- Yüncü, H. R. (2002). Bir Performans Değerleme Modeli Olan 360 Derece Geribildirim Sürecinin Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Uygulama Denemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Yüksel, Ö.(2004). Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, M. (2007). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Performans Ölçüm ve Değerlendirmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi.
- Zoraloğlu, Y.; Şahin, İ. ve Şahin-Fırat, N. (2004). İlköğretim Okullarının Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Etkileri. Eğitim Bilim ve Toplum, 2 (8), 4-17.

EKLER**Ek - 1: Örnekleme Oluşturan Okullar, Denetmen Yönetici ve Öğretmen Dağılımı,
Geri Dönen Anket Oranları**

Okulun yeri ANKARA	Okul Türü	Okulun Adı	Örneklem			Geri Dönen Anket Sayısı / %			
			Yönetici	Öğretmen	Denetmen	Yönetici	Öğretmen	Denetmen	%
1. Altındağ	A. L.	Uluğbey Anadolu Lisesi	1	10	-	1	5	-	55.5
2. Keçiören	A. L.	Aydınlıkevler Anadolu Lisesi	1	12	-	1	10	-	76
3. Mamak	A. L.	Çağrıbey Anadolu Lisesi	1	10	-	1	9	-	90.9
4. Altındağ	G.L.	İnönü Lisesi	1	14	-	1	12	-	87
5. Altındağ	G.L.	Ahmet Yesevi Lisesi	1	18	-	1	12	-	68
6. Keçiören	G.L.	Bağlum Lisesi	1	6	-	1	3	-	57.2
7. Sincan	G.L.	Sincan Lisesi	1	13	-	1	9	-	71.5
8. Altındağ	G.L.	Yeşilöz Lisesi	1	21	-	1	21	-	100
9. Altındağ	T.M.L.	Anafartalar T.M.L.	1	21	-	1	21	-	100
10. Çankaya	T.M.L.	Ayrancı T.M.L.	1	24	-	1	21	-	92
11. Sincan	T.M.L.	Ahmed Andiçen T.M.L.	1	14	-	1	14	-	100
12. Altındağ	K.M.L.	Zübeyde Hanım K.M.L.	1	24	-	1	22	-	92
13. Etimesgut	K.M.L.	Etimesgut K.M.L.	1	23	-	1	21	-	91.5
14. Keçiören	K.M.L.	H.Öğültürk K.M.L.	1	14	-	1	14	-	100
15. Çankaya	K.M.L.	Gaziosmanpaşa K.M.L.	1	14	-	1	14	-	100
16. Altındağ	E.M.L.	Ulus Teknik ve E.M.L.	1	19	-	1	17	-	90
17. Mamak	E.M.L.	Abidinpaşa E.M.L.	1	14	-	1	14	-	100
18. Yenimahalle	E.M.L.	Çiğdemtepe E.M.L.	1	14	-	1	14	-	100
19. Teftiş Kurulu	MEB		-	-	15	-	-	9	60
TOPLAM					376		324		87,15

yüksek algı yine aynı boyutta öğretmenlere ($\bar{x}=3,71$) aittir. Beklenti ölçeğinin içinde en düşük beklenti ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{x}=4,15$), en yüksek beklenti ‘Öğretim Etkinlikleri’ boyutunda yine denetmenlere ($\bar{x}=3,71$) aittir. Bu bulgu denetmenlerin okulların çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesi çalışmalarının en az rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesinde ve en çok öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde etkili olacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarının etkili olacağını düşünmektedirler. Yöneticiler ise tüm boyutlarda algı ve beklentiler açısından ortalama bir yaklaşıma sahiptirler. Bu bulgu yöneticilerin, okul ediminin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarının kullanılmasına daha tedbirli bir yaklaşım içinde oldukları bağlamında yorumlanabilir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, tüm katılımcılar içinde yöneticilerin, eğitim ortamları boyutuna ilişkin en düşük algıya ve en büyük beklentiye sahip oldukları görülmektedir. Denetmenler en yüksek algıya, öğretmenler ise en düşük beklentiye sahiptirler. Bu bulgu; (a) yöneticilerin sorumluluk alanlarına giren eğitim ortamları boyutunun, çoklu veri kaynaklarıncı iyi gözlenebilecek bir alan olmasına rağmen yeterli düzeyde değerlendirilmediğini, (b) öğretmenlerin eğitim ortamları boyutunun değerleyicilerce iyi gözlenemeyeceğini, (c) denetmenlerinse eğitim ortamları boyutunun çoklu veri kaynaklarıncı iyi gözlendiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11’e göre, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin en yüksek algı yöneticilere, en düşük algı ise öğretmenlere aittir. Beklenti ölçeğinde ise en yüksek beklentiye denetmenler, en düşük beklentiye yöneticiler sahiptir. Bu bulgu yöneticilerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin çelişkili bir durum sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni yöneticilerin, bu boyuta ilişkin edim göstergelerinin çoklu veri kaynaklarıncı gözlenebilen ve değerlendirilebilen maddeler

Tablo 12

Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Çoklu Veri kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği’ nin Alt Maddelerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları

Edim Boyutu Mad. No	Ölçek Maddeleri	Algı								Beklenti								
		Denetmen		Yönetici		Öğretmen		Toplam		Denetmen		Yönetici		Öğretmen		Toplam		
		X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	
Eğitim Ortamları	3	3,67	0,87	3,36	1,14	3,31	0,87	3,36	0,89	4,22	0,67	4,09	0,87	4,01	0,89	4,02	0,88	
	5	3,00	1,32	3,05	0,95	3,42	1,03	3,69	0,96	4,78	0,44	4,14	0,77	4,32	0,81	4,39	0,79	
	7	3,67	0,87	3,59	1,18	3,71	0,95	3,62	0,99	4,56	0,73	4,55	0,67	4,36	0,80	4,34	0,87	
	9	4,00	0,50	3,82	1,18	3,61	0,97	3,43	1,02	4,78	0,44	4,32	0,78	4,36	0,90	4,12	0,90	
	20	3,67	0,87	3,68	1,17	3,56	0,98	3,64	0,84	4,89	0,33	4,64	0,66	4,29	0,88	4,16	0,87	
	23	4,11	0,60	3,91	1,11	3,62	0,99	3,87	0,88	3,89	0,78	4,27	0,88	4,15	0,85	4,18	0,87	
	25	3,67	0,87	3,18	1,14	3,39	1,02	3,49	0,92	3,78	1,09	4,23	0,81	4,11	0,90	4,2	0,86	
	30	2,89	1,05	3,41	1,05	3,48	1,02	3,84	0,92	4,56	0,53	4,14	0,77	4,33	0,78	4,26	0,89	
	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	6	3,78	0,83	3,91	0,92	3,86	0,88	3,62	0,97	4,56	0,53	4,14	0,83	4,39	0,71	4,38	0,88
		8	3,78	0,83	3,59	1,10	3,55	1,02	3,65	0,99	3,89	0,78	4,32	0,78	4,17	0,81	4,18	0,85
10		3,00	1,00	3,64	0,95	3,44	1,00	3,46	1,02	4,78	0,44	4,23	0,75	4,38	0,73	4,32	0,77	
12		3,33	0,71	3,41	1,05	3,45	0,94	3,89	0,88	4,22	0,83	4,50	0,60	4,31	0,75	4,37	0,71	
13		3,67	0,71	3,64	0,95	3,51	0,98	3,57	1,02	4,22	0,83	4,23	0,69	4,13	0,81	4,20	0,81	
15		3,33	0,50	3,59	0,85	3,46	0,98	3,51	1,00	4,22	0,67	4,23	0,81	4,25	0,76	4,36	0,73	
17		3,67	0,87	3,50	1,10	3,65	0,82	3,49	0,94	3,89	0,78	4,18	0,85	4,14	0,87	4,32	0,74	
18		3,56	0,53	3,41	1,01	3,55	1,06	3,54	0,96	4,56	0,53	4,36	0,66	4,27	0,77	4,14	0,80	
19		3,67	0,87	3,91	1,11	3,85	0,86	3,52	0,96	3,78	1,20	4,41	0,85	4,18	0,86	4,26	0,76	
22		3,89	0,78	3,86	1,04	3,69	0,96	3,59	1,04	4,56	0,53	4,45	0,67	4,40	0,75	4,28	0,75	
24		3,67	0,87	3,32	1,09	3,49	0,91	3,68	0,96	4,56	0,73	4,45	0,67	4,16	0,86	4,40	0,73	
27		3,44	0,53	3,27	0,88	3,34	1,00	3,54	0,98	4,56	0,73	4,23	0,69	4,14	0,84	4,31	0,78	
28		3,33	0,71	3,50	1,01	3,52	0,99	3,20	1,20	4,56	0,73	4,23	0,81	4,32	0,78	4,05	1,02	
31		3,78	0,67	3,09	1,51	3,20	1,18	3,80	0,90	4,33	0,71	3,95	0,79	4,05	1,05	4,31	0,79	
44		3,78	0,67	3,68	1,21	3,88	0,91	3,78	0,96	4,11	1,27	4,50	0,74	4,22	0,88	4,39	0,73	
48		3,89	1,05	3,73	0,77	3,78	0,91	3,71	0,91	4,78	0,44	4,18	0,85	4,30	0,79	4,39	0,72	
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri		4	3,67	0,71	3,68	0,95	3,83	0,91	3,46	1,03	4,56	0,53	4,32	0,65	4,30	0,74	4,32	0,80
		26	3,56	1,01	3,45	1,14	3,79	0,97	3,38	0,98	4,56	0,88	4,14	0,94	4,43	0,69	4,17	0,83
	32	4,00	0,71	3,86	1,04	3,90	0,97	3,87	0,91	4,67	0,50	4,23	0,97	4,45	0,67	4,3	0,73	
	33	3,44	0,88	3,77	1,19	3,77	0,90	3,83	0,98	4,22	0,83	4,05	0,84	4,24	0,80	4,41	0,72	
	34	3,67	0,50	3,27	0,88	3,60	0,97	3,94	0,97	4,44	0,53	4,09	0,87	4,34	0,75	4,43	0,69	
	36	3,44	0,73	3,59	1,14	3,49	0,95	3,62	0,95	4,22	0,83	4,09	0,87	4,28	0,83	4,32	0,76	
	38	3,78	0,67	3,45	0,80	3,43	0,98	3,46	0,96	4,33	0,71	4,14	0,89	4,21	0,75	4,2	0,76	
	43	3,44	0,53	3,77	0,97	3,64	0,88	3,84	0,95	4,56	0,73	4,27	0,83	4,44	0,69	4,34	0,71	
	46	3,44	0,53	3,68	1,25	3,89	0,83	3,63	1,01	3,89	0,60	4,45	0,74	4,29	0,80	4,21	0,80	
	47	3,78	0,83	4,05	0,84	3,78	0,96	3,59	1,02	4,56	0,53	4,32	0,84	4,33	0,71	4,37	0,73	
	50	4,22	0,67	4,09	0,75	3,72	0,99	3,43	0,99	4,67	0,50	4,27	0,77	4,41	0,74	4,1	0,83	
	56	3,56	0,73	3,68	0,84	3,57	1,03	3,74	0,95	4,44	0,73	4,05	0,84	4,22	0,80	4,23	0,78	
	58	3,56	0,73	3,59	0,96	3,55	1,03	3,51	1,04	4,22	0,83	4,27	0,70	4,39	0,74	4,24	0,77	
	35	3,56	0,73	3,77	0,97	3,66	0,92	3,80	0,92	4,44	0,73	4,32	0,72	4,40	0,72	4,24	0,80	
	37	3,67	0,71	3,50	1,01	3,35	0,99	3,51	0,96	4,44	0,53	3,91	0,92	4,10	0,83	4,26	0,83	
	42	3,22	1,09	3,50	1,01	3,48	0,92	3,88	0,86	4,44	0,53	4,32	0,78	4,38	0,70	4,31	0,80	
	51	3,67	0,71	3,73	1,16	3,94	0,91	3,93	0,93	4,33	0,71	4,41	0,73	4,33	0,76	4,34	0,76	
	53	3,67	0,71	3,68	1,21	3,72	0,89	3,72	0,91	3,89	0,78	3,95	0,84	4,20	0,85	4,18	0,85	
54	3,33	1,12	3,55	1,22	3,77	0,87	3,76	0,90	4,56	0,73	4,09	0,75	4,31	0,77	4,28	0,76		
62	2,67	0,87	3,55	1,14	3,62	0,88	3,52	0,92	4,00	1,00	4,14	0,71	4,34	0,69	4,25	0,78		
65	3,44	0,88	3,86	0,94	3,73	0,95	3,58	0,92	4,22	0,67	4,32	0,89	4,23	0,77	4,11	0,84		
41	3,33	1,00	3,82	0,80	3,43	0,91	3,68	0,87	4,44	0,73	4,23	0,75	4,39	0,69	4,43	0,70		
50	3,11	1,05	3,50	1,10	3,48	1,03	3,52	0,93	4,22	0,97	4,32	0,89	4,25	0,75	4,35	0,70		
55	3,33	0,87	3,59	0,91	3,52	0,89	3,62	0,91	4,22	0,83	4,18	0,80	4,28	0,76	4,31	0,71		
57	3,78	0,83	3,68	1,04	3,67	0,87	3,51	0,90	4,44	0,88	4,50	0,67	4,45	0,69	4,36	0,69		

Tablo 12'nin Devamı

Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin 'Çoklu Veri kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği' nin Alt Maddelerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları Devamı

Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri göz önünde bulundurularak, öğrenci kulüplerine dağılımının sağlanması	3,44	0,53	3,55	1,26	3,51	0,90	3,56	0,88	4,22	0,67	4,23	0,87	4,27	0,78	4,26	0,76
59 Eğitim, öğretim ve yönetim çalışmalarının, Toplam Kalite anlayışı ile yürütülmesi	3,78	0,97	3,91	0,87	3,72	0,91	3,70	0,88	4,22	0,44	4,23	0,75	4,32	0,73	4,45	0,69
Bayrak Törenlerinin, Türk Bayrağı Tuzugu ve Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde belirtilen esaslara göre, öğrencilerin milli duygularını geliştirecek nitelikte yapılması	3,33	0,50	3,68	1,17	3,57	0,91	3,77	0,91	3,89	0,78	4,14	0,83	4,11	0,85	4,32	0,72
67 Okul yönetiminin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuların zamanında bildirmesi	3,89	1,05	4,05	0,84	3,91	0,85	3,95	0,86	4,33	1,00	4,05	0,84	4,41	0,73	4,37	0,75
68 Okul Gelişim Modeli anlayışının benimsenmesi	3,67	0,71	3,86	0,77	3,80	0,85	3,83	0,84	4,44	0,73	4,14	0,89	4,27	0,76	4,26	0,77
Psikolojik danışman ile sınıf rehber öğretmenlerinin planlama ve uygulama çalışmalarının uyumu, okul yöneticilerinin katkısı	3,33	0,50	3,55	0,91	3,40	0,94	3,45	0,93	4,22	0,67	4,27	0,88	4,17	0,84	4,18	0,84
Personelin bilgi ve beceri düzeyinin yükseltilmesi, birim içi koordinasyonun sağlanması	3,44	0,53	3,45	1,01	3,31	0,97	3,36	0,96	3,56	0,73	4,23	0,87	4,17	0,81	4,15	0,81
72 Okulda güvene dayalı, uyumlu ve verimli bir işbirliği ortamının sağlanması	3,78	0,67	3,45	0,91	3,45	0,91	3,50	0,90	4,33	0,71	4,23	1,02	4,32	0,79	4,31	0,80
Yıl içinde davranış notu indirilen her öğrencinin disiplin durumunun ayrı ayrı görüşülerek davranış notunun iade edilip-edilmemesi yönünde karar alınması	3,44	0,73	3,45	1,06	3,53	0,98	3,55	0,97	4,33	0,71	4,36	0,85	4,38	0,73	4,36	0,73
74 Okul öğrenci kurulunun karar verme sürecinde etkin rol almış olması	3,89	0,78	3,73	1,03	3,69	0,87	3,75	0,87	4,56	0,53	4,36	0,66	4,40	0,70	4,38	0,69
Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden beklenen verimin alınabilmesi ve öngörülen amaca ulaşılabilmesi için, okul yönetimi, rehber öğretmenler ve velilerin eşgüdüm halinde çalışması	3,56	0,73	3,64	0,79	3,48	1,00	3,54	0,98	4,33	0,71	3,86	0,83	4,25	0,77	4,21	0,78
Okul-Aile Birliğinin, okulun eğitim-öğretim ile sosyal ve kültürel etkinliklerinin yürütülmesinde, okul-çevre-veli ilişkilerinin geliştirilmesindeki etkisi	3,22	0,97	3,50	1,06	3,62	0,91	3,66	0,92	4,33	0,50	4,14	0,83	4,34	0,71	4,31	0,71
77 Öğretmen ve öğrencilere, sergi, müze v.b. yerleri gezip-göme, konserleri takip etme, panel, konferans, sempozyum vb. etkinlikleri izleme imkanının sağlanması	3,33	0,71	3,41	1,01	3,46	0,95	3,49	0,95	4,33	0,50	4,14	0,77	4,23	0,78	4,21	0,77
Atatürk Haftası ile diğer anma-kutlama günleri ve törenlerin, öğrenci katılımına ağırlık verilmesi	3,44	0,73	3,50	0,67	3,26	0,96	3,32	0,94	4,56	0,53	4,14	0,71	4,27	0,75	4,25	0,75
80 Okulun özelliğine göre komisyon ve kurullarda görev alacak öğretmenlerin seçilmesi	3,33	0,87	3,50	0,67	3,41	0,97	3,46	0,95	4,33	0,71	4,09	0,87	4,30	0,77	4,26	0,78
Planlama uygulanan etkinlikler ile okulun, çevrenin kültür ve sanat merkezine haline getirilmesi	3,56	0,88	3,86	0,83	3,88	0,90	3,89	0,89	4,00	0,71	4,18	0,85	4,31	0,76	4,29	0,77
82 Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması	3,11	0,78	3,32	0,84	3,26	1,08	3,30	1,05	4,11	0,93	3,82	0,80	4,14	0,81	4,10	0,82
83 Öğrencilerin Türkçe'yi doğru konuşup yazabilmeleri konusunda öğretmenler arasında uygulama birliği sağlayıcı hususların belirlenmesi	3,44	0,73	3,55	1,14	3,65	0,97	3,68	0,97	4,11	0,33	4,00	1,02	4,23	0,72	4,21	0,73
84 Okulun son genel denetim raporunda/tebliğinde belirtilen noksaların giderilme durumunun değerlendirilmesi	3,33	1,00	3,50	0,74	3,44	0,95	3,44	0,93	4,22	0,67	4,14	0,83	4,30	0,73	4,28	0,73
87 Disiplin Kurulu'nun kurulması ve çalıştırılması	3,78	0,97	3,77	0,92	3,66	0,89	3,69	0,89	4,44	0,73	4,23	0,81	4,39	0,72	4,35	0,72
88 Öğrencilerin birinci dönemdeki başarı durumlarının, derslere göre ayrı ayrı ele alınıp değerlendirilmesi, başarının artırılmasını sağlayıcı kararlar alınması	3,89	0,78	3,55	0,91	3,60	0,88	3,65	0,88	4,33	0,87	4,18	0,66	4,41	0,72	4,38	0,71
Toplantı tutanaklarının, geciktirilmeden dil ve imla kurallarına uygun, açık ve anlaşılır şekilde yazılması; görüşme sonuçlarının karara bağlanması	3,67	0,71	3,77	0,81	3,88	0,84	3,92	0,84	4,22	0,83	4,23	0,69	4,45	0,67	4,42	0,67
90 Sosyal Etkinliklerin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi ile özel yönetmeliği olan (Okul Spor Kulübü, Kooperatifçilik Kulübü, Sivil Savunma Kulübü)	3,56	0,53	3,68	0,84	3,78	0,83	3,81	0,82	4,11	0,78	4,14	0,71	4,42	0,64	4,39	0,65
91 kulüplerin ilgili mevzuatına göre çalıştırılması	3,67	1,00	3,77	0,87	3,75	0,92	3,79	0,91	4,67	0,50	4,18	0,85	4,33	0,72	4,31	0,73
94 Onur Kurulunun, oluşturulması ve çalıştırılması	3,67	1,00	3,77	0,87	3,75	0,92	3,79	0,91	4,67	0,50	4,18	0,85	4,33	0,72	4,31	0,73

Tablo 12 tüm katılımcılar açısından incelendiğinde, eğitim ortamları boyutunda en yüksek algı 'okulun aydınlatılma yeterliliği' ($\bar{X}=3,87$), en düşük algı ve en düşük beklenti 'bölümler ve ünitelerin temiz ve bakımlı bulundurulması' ($\bar{X}=3,36 / \bar{X}=4,02$), en yüksek beklenti 'kalorifer tesisatının bakımlı ve hizmete hazır bulundurulması' ($\bar{X}=4,36$) maddelerine aittir.

Yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutunda, en yüksek algı ‘yazışmalarda resmi yazışma ve yazım kurallarına uyulması’ ($\bar{X}=3,89$), en düşük algı ve en düşük beklenti ‘derslerin öğretmenlere branşlarına uygun ve dengeli şekilde dağıtılması’ ($\bar{X}=3,20$), en yüksek beklenti ‘öğrencilerin başarı durumları ve kız-erkek sayıları dikkate alınarak şubelere dengeli dağıtılması’ ($\bar{X}=4,40$) maddelerine aittir.

Öğretim etkinlikleri boyutunda, en yüksek algı “‘Atatürk İlke ve İnkılâplarının Öğretim Esasları” ile “Öğretim Programlarında Yer Alması Gereken Atatürkçülükle İlgili Konular” üzerinde durularak, çalışmaların buna göre plânlanması’ ($\bar{X}=3,94$), en düşük algı ‘Öğretim yılı içinde çeşitli nedenlerle işlenemeyen konuların telafi programlarının uygulanmış olması’ ($\bar{X}=3,38$), en yüksek beklenti ‘Yıllara göre öğrencilerin Üniversite giriş sınavlarındaki başarısı’ ($\bar{X}=4,37$), en düşük beklenti ‘Programda belirtilen hedef ve davranışlar dikkate alınarak, derslerin işlenişinde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi’ ($\bar{X}=4,10$) maddelerine aittir.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutunda, en yüksek algı ve en yüksek beklenti ‘Öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda alanlara yönlendirmesi’ ($\bar{X}=3,87 / \bar{X}=3,93$) maddesidir. Bu bulgu birey tanıma tekniklerinin bir parçası olarak, toplanan nesnel ve güvenilir bilgiler sayesinde öğrencinin kendisini daha iyi tanıyıp okul içinde bir programa veya bir üst okula yönelmesinde daha sağlıklı karar verebilmesine yardımcı olduğu bilgisini desteklemektedir (Can, 2002: 18). Bu boyuta ilişkin en düşük algı ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması’ ($\bar{X}=3,51$), en düşük beklenti ‘Okul rehberlik programında yer alan etkinlik değerlendirme formları ile öğrenci tanıma tekniklerinin uygulanıp değerlendirilmesi’ ($\bar{X}=4,11$) maddelerine aittir.

Karar verme ve koordinasyon boyutunda en yüksek algı ‘Okul yönetimimin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuları zamanında bildirmesi’ ($\bar{X}=3,95$), en düşük algı ve en düşük beklenti ‘Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X}=3,30 / \bar{X}=4,10$), en

yüksek beklenti 'Eğitim, öğretim ve yönetim çalışmalarının, Toplam Kalite anlayışı ile yürütülmesi' (\bar{X} =4,45) maddelerine aittir.

Tablo 12 incelendiğinde, eğitim ortamlarına ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı 'Okulun aydınlatılma yeterliliği' (\bar{X} =4,11), en düşük algısı 'İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe Levhalarının uygun şekilde yerleştirilmesi' (\bar{X} =2,89), en yüksek beklentisi 'Oyun ve tören alanlarının ile okul bahçesi ve çevrenin temiz bulundurulması' (\bar{X} =4,89), en düşük beklentisi 'Okuldaki teknolojik imkânlardan öğretmen ve öğrencilerin yararlanması' (\bar{X} =3,78) maddelerine aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı 'Okulun aydınlatılma yeterliliği' (\bar{X} =3,91), en düşük algısı 'Kalorifer tesisatının bakımlı ve hizmete hazır bulundurulması' (\bar{X} =3,05) en yüksek beklentisi 'Oyun ve tören alanlarının ile okul bahçesi ve çevrenin temiz bulundurulması' (\bar{X} =4,64), en düşük beklentisi 'Bölümler ve ünitelerin temiz ve bakımlı bulundurulması' (\bar{X} =4,09) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı 'Okulun güvenliği ile depreme karşı korunma önlemlerinin alınması' (\bar{X} =3,71), en düşük algısı 'Bölümler ve ünitelerin temiz ve bakımlı bulundurulması' (\bar{X} =3,31) en yüksek beklentisi 'Okulun güvenliği ile depreme karşı korunma önlemlerinin alınması' ve 'Kantin ve çay ocağının ihtiyacı karşılama düzeyi' (\bar{X} =4,36), en düşük beklentisi 'Bölümler ve ünitelerin temiz ve bakımlı bulundurulması' (\bar{X} =4,01) maddelerine aittir. Bu bulgular, eğitim ortamları boyutuna giren bu maddelerden okulun güvenliğinin eğitim faaliyetleri için önemli bir unsur olduğu bilgisini desteklemektedir (P.H. Stanley, G.A. Juhnke, W.W. Purkey, 2004: E.A. Stewart, 2003: S. Kimberling, C. Wantland, 2002: W.N. Welsh, 2001, Akt. Yüksel 2004). Ayrıca okul çevresi ve sağlığı da eğitim kalitesini etkileyen bir başka önemli etkidir. Terzioğlu'nun (2005) da belirttiği gibi, okul bahçeleri, öğrencilerin ders dışında oyun oynama, temiz hava alma gibi ihtiyaçlarına yönelik alanlardır ve okul bütünü'nün önemli bir parçasını oluştururlar. Bu alanlar öğrencinin fiziksel, sosyal, duygusal, psikolojik ve bilişsel gelişimini destekleyerek okul içinde verilen eğitimin devamlılığını sağlayan son derece önemli gelişme ve öğrenme ortamlarıdır. Eğitim ortamlarına ait denetmenlerin en düşük beklentisinin olduğu edim göstergesi, 'okuldaki teknolojik imkânlardan öğretmen ve öğrencilerin yararlanması' maddesidir. Bu madde Şendur'un (1999) yaptığı çalışmada, dersliğin eğitim-öğretim açısından

düzeninin öğrenci başarısını olumlu yönde arttırdığı ve Yüksel'in (2004) de belirttiği gibi, dersliklerin donanımının eksik ve yetersiz oluşunun öğretmen, öğrenci ve velilere eğitim-öğretim faaliyetlerine fazla önem verilmediğini düşündürtebildiği bilgisiyle birlikte değerlendirildiğinde çoklu veri kaynaklarınca iyi değerlendirilemeyeceğini düşüklere şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12 incelendiğinde, yönetim planlamaları ve uygulamaları ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı 'Personelin ödül ve ceza işlemlerinin mevzuatına uygun yürütülmesi' ve 'Öğretmen ve diğer personele ilişkin özlük iş ve işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi' ($\bar{X} = 3,89$), en düşük algısı 'Sağlık durumları veya beden bozuklukları sebebiyle Beden Eğitimi dersine giremeyen öğrencilerle ilgili işlemlerin mevzuata uygun yürütülmesi' ($\bar{X} = 3,00$), en yüksek beklentisi 'Sağlık durumları veya beden bozuklukları sebebiyle Beden Eğitimi dersine giremeyen öğrencilerle ilgili işlemlerin mevzuata uygun yürütülmesi' ve 'Öğretmen ve diğer personele ilişkin özlük iş ve işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi' ($\bar{X} = 4,78$), en düşük beklentisi 'Okuldaki seçmeli dersler ile ilgili iş ve işlemlerin mevzuatına uygun yapılması' ($\bar{X} = 4,11$) maddelerine aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı 'Geç kalma ve devamsızlık kayıtlarının tutulması' ve 'Aday personelin yetiştirilmesi ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi' ($\bar{X} = 3,91$), en düşük algısı 'Yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile diğer personelin kılık-kıyafetleri hususunda yönetmelik hükümlerine uyulması' ($\bar{X} = 3,09$) en yüksek beklentisi 'Yazışmalarda, resmî yazışma ve yazım kurallarına uyulması' ve 'Okuldaki seçmeli dersler ile ilgili iş ve işlemlerin mevzuatına uygun yapılması' ($\bar{X} = 4,50$), en düşük beklentisi 'Yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile diğer personelin kılık-kıyafetleri hususunda yönetmelik hükümlerine uyulması' ($\bar{X} = 3,95$) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı 'Okuldaki seçmeli dersler ile ilgili iş ve işlemlerin mevzuatına uygun yapılması' ($\bar{X} = 3,88$), en düşük algısı 'Yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile diğer personelin kılık-kıyafetleri hususunda yönetmelik hükümlerine uyulması' ($\bar{X} = 3,20$) en yüksek beklentisi 'Personelin ödül ve ceza işlemlerinin mevzuatına uygun yürütülmesi' ($\bar{X} = 4,45$), en düşük beklentisi 'Yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile diğer personelin kılık-kıyafetleri hususunda yönetmelik hükümlerine uyulması' ($\bar{X} = 4,05$) maddelerine aittir.

Tablo 12 incelendiğinde, öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı ‘Derslerin daha verimli işlenebilmesi için okulda bulunmayan ancak gerek duyulan, kaynak kitap, araç-gereç, vb. ihtiyaçların belirlenmesi ve Yıllara göre öğrencilerin Üniversite giriş sınavlarındaki başarısı’ ($\bar{X} = 3,78$), en düşük algısı ‘Bir önceki yıla ait zümre kararlarının uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik yeni kararların alınması ve Diğer zümre-bölüm öğretmenleriyle yapılabilecek iş birliği esaslarının belirlenmesi’ ($\bar{X} = 3,44$), en yüksek beklentisi ‘Zümre Gündeminin amacına uygun olarak önceden belirlenmesi ve Programda belirtilen hedef ve davranışlar dikkate alınarak, derslerin işlenişinde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi’ ($\bar{X} = 4,67$), en düşük beklentisi ‘Bir önceki yıla ait zümre kararlarının uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik yeni kararların alınması, Diğer zümre-bölüm öğretmenleriyle yapılabilecek iş birliği esaslarının belirlenmesi ve Bilim ve teknolojiye gelişmelerin, öğretim programlarına yansıtılması’ ($\bar{X} = 4,22$) maddelerine aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Programda belirtilen hedef ve davranışlar dikkate alınarak, derslerin işlenişinde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi’ ($\bar{X} = 4,09$), en düşük algısı ‘Atatürk İlke ve İnkılâplarının Öğretim Esasları’ ile ‘‘Öğretim Programlarında Yer Alması Gereken Atatürkçülük İlgili Konular’’ üzerinde durularak, çalışmaların buna göre plânlanması’ ($\bar{X} = 3,27$), en yüksek beklentisi ‘Ders defterlerine, işlenen konuların, yapılan deney-gözlem ve uygulamaların açık bir şekilde yazılması’ ($\bar{X} = 4,45$), en düşük beklentisi ‘Bir önceki yıla ait zümre kararlarının uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik yeni kararların alınması ve Öğrencilere verilecek ödev konularının, araştırmayı özendirici ve ilgi çekici olması’ ($\bar{X} = 4,05$) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Zümre Gündeminin amacına uygun olarak önceden belirlenmesi’ ($\bar{X} = 3,90$), en düşük algısı ‘Derslerin daha verimli işlenebilmesi için okulda bulunmayan ancak gerek duyulan, kaynak kitap, araç-gereç, vb. ihtiyaçların belirlenmesi’ ($\bar{X} = 3,43$) en yüksek beklentisi ‘Zümre Gündeminin amacına uygun olarak önceden belirlenmesi’ ($\bar{X} = 4,45$), en düşük beklentisi ‘‘Derslerin daha verimli işlenebilmesi için okulda bulunmayan ancak gerek duyulan, kaynak kitap, araç-gereç, vb. ihtiyaçların belirlenmesi’ ($\bar{X} = 4,21$) maddelerine aittir.

Tablo 12 incelendiğinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması ve Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili bilgilerin, kişisel dosyalarındaki ilgili bölümlerine işlenmesi’ ($\bar{X}=3,67$), en düşük algısı ve en düşük beklentisi ‘Disiplin kuruluna sevk edilenlere davranışlarına uygun cezaların verilmesi’ ($\bar{X}=2,67/ X=4,00$), en yüksek beklentisi ‘Rehberlik hizmetleri bürosundaki araç-gereç ve dokümandan yararlanılması’ ($\bar{X}=4,56$) maddelerine aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Okul rehberlik programında yer alan etkinlik değerlendirme formları ile öğrenci tanıma tekniklerinin uygulanıp değerlendirilmesi’ ($\bar{X}=3,86$), en düşük algısı ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması ve Öğrencileri zararlı alışkanlıklardan korumak ve mücadele için gerekli makamlarla işbirliğinin yapılması’ ($\bar{X}=3,50$), en yüksek beklentisi ‘Öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda alanlara yönlendirmesi’ ($\bar{X}=4,45$), en düşük beklentisi ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması’ ($\bar{X}=3,91$) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda alanlara yönlendirmesi’ ($\bar{X}=3,94$), en düşük algısı ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması’ ($\bar{X}=3,51$) en yüksek beklentisi ‘Okul kurallarına uymayan öğrencilerin durumunun öncelikle rehberlik ve psikolojik danışma servisinde görüşülmesi’ ($\bar{X}=4,40$), en düşük beklentisi ‘Öğrencilerin davranış bozukluklarını düzeltici faaliyetlerde bulunulması’ ($\bar{X}=4,10$) maddelerine aittir.

Tablo 12 incelendiğinde, karar verme ve koordinasyon boyutuna ilişkin denetmenlerin en yüksek algısı ‘Okul yönetimimin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuları zamanında bildirmesi, Okul öğrenci kurulunun karar verme sürecinde etkin rol almış olması ve Öğrencilerin birinci dönemdeki başarı durumlarının, derslere göre ayrı ayrı ele alınıp değerlendirilmesi, başarının artırılmasını sağlayıcı kararlar alınması’ ($\bar{X}=3,89$), en düşük algısı ‘Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X}=2,89$), en yüksek beklentisi ‘Onur Kurulu'nun, oluşturulması ve çalıştırılması’ ($\bar{X}=3,11$), en düşük beklentisi ‘Okul-Aile Birliğinin oluşturulması, gerekli kurullara / komisyonlara görevlendirmelerin yapılması ve çalışması’ ($\bar{X}=3,51$) maddelerine

aittir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Okul yönetimimin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuları zamanında bildirmesi’ ($\bar{X} = 4,05$), en düşük algısı ‘Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X} = 3,32$) en yüksek beklentisi ‘Okul-Aile Birliğinin oluşturulması, gerekli kurullara / komisyonlara görevlendirmelerin yapılması ve çalışması’ ($\bar{X} = 4,50$), en düşük beklentisi ‘Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X} = 3,87$) maddelerine aittir. Öğretmenlerinse bu boyuta ilişkin en yüksek algısı ‘Okul yönetimimin öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren konuları zamanında bildirmesi’ ($\bar{X} = 3,91$), en düşük algısı ‘Atatürk Haftası ile diğer anma-kutlama günleri ve törenlerin, öğrenci katılımına ağırlık verilmesi ve Öğretmenlerin, görüşülen konularla ilgili düşüncelerinin tutanaklara ayrıntılı olarak yansıtılması’ ($\bar{X} = 3,26$) en yüksek beklentisi ‘Okul-Aile Birliğinin oluşturulması, gerekli kurullara / komisyonlara görevlendirmelerin yapılması ve çalışması’ ($\bar{X} = 4,45$), en düşük beklentisi ‘Bayrak Törenlerinin, Türk Bayrağı Tüzüğü ve Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde belirtilen esaslara göre, öğrencilerin milli duygularını geliştirecek nitelikte yapılması’ ($\bar{X} = 4,11$) maddelerine aittir.

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde devam etmektedir. Tablo 13’te normallik sınaması ve homojenlik testi sonucunda non parametrik testlerin uygulanmasına karar verilen denetmen, yönetici ve öğretmenlerin ‘Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği’ ne ait toplam algı ve beklentilerin karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 18’de, öğretmenlerin, eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentileri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçları Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	Önem Denetimi
Algı (Eğitim Ortamları)	Kadın	172	28,82	5,06	291	-,090	0,929	Fark Önemsiz
	Erkek	121	28,88	5,61				
Beklenti (Eğitim Ortamları)	Kadın	172	33,58	5,07	291	0,417	0,677	Fark Önemsiz
	Erkek	121	33,31	5,59				

Tablo 19’da, öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Yüksel’in (2007) ‘İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Performans Ölçüm ve Değerlendirmesi’ çalışmasını desteklemektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler eğitim ortamlarındaki etkililiğin kendi edimlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Her ne kadar bayan öğretmenler, okuldaki edim ölçümünün çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesinde hata oranının daha çok olacağını belirtse de, edim değerlendirme çalışmasına geçilmesi konusunda öğretmenlerin tümü ortak görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,73	0,59
Genel Lise	91	3,66	0,58
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,58	0,74
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,41	0,85
Kız Meslek Lisesi	67	3,58	0,64

Tablo 20 incelendiğinde okul türü değişkenine göre, en yüksek algı Anadolu Lisesi, en düşük algı ise Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerine aittir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	154,233	4	38,558			
Gruplar Arası	7992,546	288	27,752	1,389	0,238	Fark Önemsiz

Tablo 21 incelendiğinde, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin eğitim ortamları boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,39$, $P=0,238>0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin bu boyuta ait edim göstergelerinin eğitim ortamlarını temsil ettiğini ve çoklu veri kaynaklarınca yeterli düzeyde değerlendirildiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	4,16	0,71
Genel Lise	91	4,15	0,76
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,17	0,52
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,06	0,78
Kız Meslek Lisesi	67	4,31	0,53

Tablo 22 incelendiğinde okul türü değişkenine göre, en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi, en düşük beklenti ise Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	114,229	4	28,557			Fark Önemsiz
				1,024	0,395	
Gruplar Arası	8030,713	288	27,884			

Tablo 23 incelendiğinde farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin eğitim ortamları boyutuna ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,02$, $P=0,395>0,05$). Bu bulgu öğretmenlerin, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme uygulamalarında kullanılan eğitim ortamlarına ait maddelerinin okul ediminin belirlenmesinde yeterli olduğunu düşündükleri bağlamında yorumlanabilir. Ancak her okul türünün kendi edimlerine etki edecek,

Tablo 29

Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Algı (Yönetim)	Kadın	172	54,75	12,58	20	-1,08	0,291
	Erkek	121	60,43	11,39			
Beklenti (Yönetim)	Kadın	172	64,38	7,95	20	-1,61	0,122
	Erkek	121	70,28	8,43			

Tablo 29’da, öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu Şengül’ün (2010) ‘İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri’ araştırmasındaki, bayan öğretmenlerin erkeklere göre daha olumlu beklenti düzeyine sahip oldukları sonucunu desteklememektedir. Ancak bu farklılık ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen profili ve araştırmanın yapıldığı yer farklılığından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

Algı	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,56	0,83
Genel Lise	91	3,57	0,73
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,59	0,65
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,75	0,68
Kız Meslek Lisesi	67	3,44	0,71
Beklenti			
Anadolu Lisesi	33	4,22	0,72
Genel Lise	91	4,27	0,63
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,31	0,93
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,24	0,58
Kız Meslek Lisesi	67	4,36	0,49

Tablo 30’da, öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin beklentilerinin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek algı Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerine, en düşük algı ve en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi öğretmenlerine, en düşük beklenti ise Genel Lise öğretmenlerine aittir. Algı ve beklentilerin okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Anova Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Algı	Gruplar içi	645,059	4	161,265	1,263	0,285	Fark Önemsiz
	Gruplararası	36761,446	288	127,644			
Beklenti	Gruplar içi	165,358	4	41,340	0,517	0,723	Fark Önemsiz
	Gruplar arası	23039,829	288	79,999			

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarının, yalnızca okul türü değişkenine göre farklılaşmasına karşın, algı ve beklentilerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemesi, çok kaynaklı değerlendirmelere açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında çoklu veri kaynaklarına göre öğretmen ediminin değerlendirilmesi konusunu içeren birçok araştırma yapıldığı ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Alay'ın (2006) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin % 59.7'si çoklu veri kaynaklarına göre edim değerlendirmenin uygulanabilir iyi bir yöntem olduğu maddesine ilişkin "çoğunlukla katılıyorum" ya da "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde, Bostancı'nın (2004) çalışmasında da edim yönetimi sisteminde en çok kullanılan yöntem olan ve öğretmenlerin daha güvenilir şekilde değerlendirilmelerini sağlayacağına inanılan, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmeye tüm okullarda geçilmesi beklentileri ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 36'da verilmektedir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Kruskal Wallis Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Algı Öğretim Etkinlikleri	Kadın	172	46,92	10,11	291	0,271	0,786
	Erkek	121	46,60	9,33			
Beklenti Öğretim Etkinlikleri	Kadın	172	55,06	7,67	291	-1,785	0,07
	Erkek	121	56,60	6,58			

Tablo 36'da, öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentiler cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Duran'ın (2008) 'Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri' araştırmasını desteklemektedir. Adı geçen

araştırmada da öğretmenlerin cinsiyetleri açısından, çoklu veri kaynaklarına göre edimlerinin değerlendirilmesi konusundaki görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna karşın, Uçar'ın (2001) 'İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi' isimli çalışmasının sonucunu desteklememektedir. Bu çalışmada erkek öğretmenler, kendi edimlerinin çoklu kaynaklarla tarafsızca değerlendirileceğine ilişkin daha olumsuz bir algıya sahiptir. Aynı zamanda Örencik'in (2007) '360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Orta Öğretim Kurumlarında Bir Uygulama' isimli çalışmasındaki erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre edim değerlendirme sistemine daha olumlu yaklaştıkları bulgusunu da desteklememektedir.

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 37'de verilmektedir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,93	0,57
Genel Lise	91	3,73	0,59
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,37	0,71
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,77	0,72
Kız Meslek Lisesi	67	3,37	0,94

Tablo 37'de, öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin en yüksek algının Anadolu Liseleri'nde çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 38'de verilmektedir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem denetimi
Gruplar İçi	2269,14	4	567,286			Anadolu L.-Ticaret M.L.
Gruplar Arası	25681,74	288	89,173	6,362	0,00*	Anadolu L.-Kız Meslek L.

* P<0,05

Tablo 38’de görüldüğü gibi, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 40’ta öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarına ait Anova sonuçları verilmektedir ($F_{(4-288)}=6,36$, $P=0,00$, $P<0,05$). Scheffé testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesinde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Ticaret meslek lisesinde ($\bar{X}=48,51$) çalışan öğretmenler arasında, Anadolu Lisesinde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Kız Meslek Lisesinde ($\bar{X}=43,82$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, Çorbacı’nın (2010) ‘İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki’ çalışmasıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin edim değerlendirmeye ilişkin görüşleri okulun büyüklüğüne ve okulda çalışan öğretmen sayısına göre farklılık göstermektedir. Kalmaz’ın (2007) ‘Performans Yönetim Modelini Uygulayan Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecini Algılama Düzeyleri’ çalışmasını ise desteklememektedir. Adı geçen çalışmada kültür öğretmenleri ile meslek öğretmenlerinin edim değerlendirme sistemine geçiş konusunda bakış açıları paralellik göstermektedir. Uçar’ın (2001) araştırmasına göre de resmi kurumda çalışan öğretmenler özel okullarda çalışanlara göre öğretim etkinliklerinden öğretmen ediminin çoklu kaynaklarca ve tarafsızca değerlendirilmesine daha olumsuz yaklaşmaktadırlar. Çelik’in (2006) araştırması da özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlemesine daha yüksek düzeyde katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bostancı’nın (2004) araştırmasına göre de, öğretmenlerin edim değerlendirme ölçütlerine ilişkin algıları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Ön denemesi yapılan okul ediminin çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak değerlendirilmesi çalışmalarında, öğretim etkinliklerine ilişkin algılarının özellikle Anadolu Liseleri ve Meslek Liselerinde çalışan öğretmenler arasında farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin hizmet verdikleri okullardaki öğrenci profili ile açıklanabilir. Anadolu liselerinde çalışan öğretmenler, öğrenci ve velilerin öğretim etkinliklerini değerlendirmelerine güven duymaktadır. Bu okullara kişisel ve sosyal özelliklerini daha çok geliştirmiş, kültür ve başarı seviyesi yüksek öğrencilerin seçilerek alınması, velilerin öğrencilerin aldıkları eğitim ve öğretime daha ilgili ve bilinçli yaklaşımları, bu güvenin kaynağı olabilir. Bununla birlikte, Levi ve Williams' ta (2004) etkili bir edim değerlendirme için değerlendirilenlere ve değerleyicilere ilişkin değişkenlerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Edim değerlendirilirken adil olunması, yapılan yorumların geliştirici ve güdüleyici, geçerli ve güvenilir olmasına olanak sağlamaktadır (Aydın 2005). Ancak, bireyin beklediğinden düşük puan alması kişisel gelişimini olumsuz etkilemektedir (Brett ve Atwater, 2001).

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 39'da verilmektedir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	4,28	0,67
Genel Lise	91	4,18	0,64
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,31	0,46
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,24	0,56
Kız Meslek Lisesi	67	4,42	0,44

Tablo 42'de görüldüğü gibi öğretim etkinliklerine ilişkin en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi'nde, en düşük beklenti ise Genel Lise'de çalışan öğretmenlere

Tablo 45'e göre, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçları Tablo 46'da verilmektedir.

Tablo 46

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Algı (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri)	Kadın	172	29,83	5,22	291	0,664	0,507
	Erkek	121	29,39	5,73			
Beklenti (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri)	Kadın	172	34,08	5,35	291	0,143	0,886
	Erkek	121	33,99	5,14			

Tablo 46'da, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentiler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 47'de verilmektedir.

Tablo 47

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,94	0,60
Genel Lise	91	3,78	0,69
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,49	0,71
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,77	0,69
Kız Meslek Lisesi	67	3,65	0,63

Tablo 47’de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin okul türü değişkenine göre en yüksek algının Anadolu Lisesi ve en düşük algının Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 48’de verilmektedir.

Tablo 48

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	366,42	4	91,60			
				3,191	0,01*	Anadolu L.-Ticaret M.L.
Gruplar Arası	8266,37	288	28,70			

* P<0,05

Tablo 48’de öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-288)}=3,19$, $P=0,01$, $P<0,05$). Farkın hangi okullarda çalışan öğretmenler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=31,52$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=27,92$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 49’da verilmektedir.

Tablo 49

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,70	1,04
Genel Lise	91	4,34	0,54
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,27	0,54
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,19	0,69
Kız Meslek Lisesi	67	4,43	0,51

Tablo 49’da okul türü değişkenine göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin en yüksek beklentinin Kız Meslek Lisesi, en düşük beklentinin ise Anadolu Lisesi öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 50’de verilmektedir.

Tablo 50

Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerine Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	832,05	4	208,01	8,272	0,00*	Anadolu L.-Genel L. Anadolu L.-Ticaret L.
Gruplar Arası	7242,37	288	25,15			Anadolu L.-Endüstri M.L. Anadolu L.-Kız Meslek M.L.

* P<0,05

Tablo 50’de öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-288)}=8,27$, $P= 0,00$, $P<0,05$). Farkın hangi okullarda çalışan öğretmenler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=29,61$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=34,17$), Genel Lise’lerde ($\bar{X}=34,74$), Endüstri Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=33,58$) ve Kız Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=35,43$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasının nedeni, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okulların sahip olduğu okul kültürü, öğretmen, öğrenci ve veli profili bağlamında açıklanabilir. Nitekim seçilerek alınmış öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu okul iklimi diğerlerine göre farklılık yaratacaktır. Ayrıca okulların öğrencilerine sundukları eğitim-öğretim hizmetinin hedefleri de, sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ağırlık merkezlerini, öğretmen ve öğrencilerin bu boyuta ilişkin algılayışını değiştiriyor olabilir. Bununla birlikte Anadolu Lisesi öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının diğerlerine göre yüksek, beklentilerinin ise düşük çıkması dikkat çekicidir. Pilot uygulaması yapılan okul ediminin değerlendirilmesi çalışmasında, bu boyuta ilişkin edim göstergelerinin çoklu veri kaynaklarınca yeterli düzeyde değerlendirildiğini düşünmekle birlikte, okul edimini ortaya çıkaracak ölçütlerin bu boyutta yer almadığı yorumunu yaptıkları için beklenti düzeyleri düşük çıkmış olabilir.

4.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b)

Tablo 55’te öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algı ve beklentilerinin karşılaştırıldığı t testi sonuçları Tablo 56’da verilmektedir.

Tablo 56

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Algı Karar Verme ve Koordinasyon	Kadın	172	101,87	17,42	291,00	1,69	0,09
	Erkek	121	98,09	20,50			
Beklenti Karar Verme ve Koordinasyon	Kadın	172	120,69	15,86	291,00	1,34	0,18
	Erkek	121	122,52	14,97			

Tablo 56 incelendiğinde, öğretmenlerin algı ve beklentileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 57’de verilmektedir.

Tablo 57

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algılarının
Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	3,77	0,59
Genel Lise	91	3,61	0,70
Ticaret Meslek Lisesi	64	3,34	0,67
Endüstri Meslek Lisesi	38	3,71	0,77
Kız Meslek Lisesi	67	3,61	0,56

Tablo 57 incelendiğinde, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin en yüksek algıya, Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerinin en düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları Tablo 58’de verilmektedir.

Tablo 58

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova
Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	4466,79	4	1116,7	3,25	0,01*	Anadolu L.-Ticaret M.L. Genel L.-Ticaret M.L.
Gruplar Arası	98922,32	288	343,48			Endüstri M.L.-Ticaret M.L. Kız Meslek L.-Ticaret M.L.

*P<0,05

Tablo 58, öğretmenlerin ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algıları arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(4-288)}=3,25$, $P=0,01$, $P<0,05$). Farkın hangi okullarda çalışan öğretmenler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffé testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=105,67$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Genel Lise’lerde ($\bar{X}=101,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Endüstri Meslek

Lisesi'nde ($\bar{X} = 103,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 93,55$) çalışan öğretmenler arasında ve Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 101,03$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 93,55$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulguya göre düz liselerde çalışan öğretmenler, meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre 'Karar Verme ve Koordinasyon' boyutunun çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesi çalışmasına ilişkin daha olumlu bir bakış sergilemektedirler. Bunun nedeni, düz liselerde çalışan öğretmenlerin kendi öğrencilerinin sosyal etkinlikler ve karar verme sürecinde daha çok yer aldığını ve güvenilir değerlendirmeler yapabileceklerini düşünmüş olmaları olabilir.

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon hizmetleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 59'da verilmektedir.

Tablo 59

Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Beklentilerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	33	4,19	0,73
Genel Lise	91	4,31	0,57
Ticaret Meslek Lisesi	64	4,36	0,49
Endüstri Meslek Lisesi	38	4,24	0,62
Kız Meslek Lisesi	67	4,39	0,48

Tablo 59 incelendiğinde, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin en yüksek, Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerinin en düşük beklentiye sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu Anadolu Lisesi öğretmenlerinin bu boyuta ait edim göstergelerinin okul edimini yansıtabildiğini ve çoklu veri kaynakları tarafından gözlenebileceğini düşündükleri bağlamında yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından yola çıkılarak varılan sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak varılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine ve araştırmanın bağımsız değişkenlerine bağlı olarak ayrı ayrı verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmişti. Buna göre;

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Algı ölçeğinin alt boyutları içinde en düşük algı ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X}= 3,47$), en yüksek algı yine aynı boyutta öğretmenlere ($\bar{X}=3,71$) aittir. Beklenti ölçeğinde, en düşük beklenti ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X}= 4,15$), en yüksek beklenti ‘Öğretim Etkinlikleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X}=3,71$) aittir.

olmadığı ancak kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

3. Yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.
4. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri arasında da okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları, okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık vardır. En yüksek algı Anadolu Lisesi'nde çalışan öğretmenlere aittir. Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=48,51$) çalışan öğretmenler arasında, Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=43,82$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.1.5. Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi 'Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde belirlenmişti. Buna göre;

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik

danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2. Yöneticilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
3. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algıları okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X} = 31,52$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 27,92$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin beklentileri okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X} = 29,61$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 34,17$), Genel Lise'lerde ($\bar{X} = 34,74$), Endüstri Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 33,58$) ve Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X} = 35,43$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.1.6. Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi 'Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki karar verme ve koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentiler yöneticilerin; (a) kıdemlerine, (b) cinsiyetlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde belirlenmişti. Buna göre;

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Yöneticilerin karar verme ve koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyetlerine, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
3. Öğretmenlerin, ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin beklentileri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte, algıları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin en yüksek algıya, Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerinin en düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=105,67$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Genel Lise’lerde ($\bar{X}=101,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Endüstri Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=103,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında ve Kız Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=101,03$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Eğitim bilimlerinde okul edimini bir bütün olarak inceleyen araştırmalara az rastlanmaktadır. Edim değerlendirme Türkiye için yeni bir uygulamadır. Bazı özel okullar edim değerlendirmeyi öğretmen ve yöneticiler için uygulasa da, eğitim kurumlarını bir örgüt olarak ele alan edim değerlendirme uygulamaları ve bu uygulamaları ele alan araştırmalar yoktur. Bu çalışma okul edimini ele alan araştırmaların ilki sayılabilir.