



**T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

OKUL PERFORMANSININ ÖĞRETMEN ALGI VE GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba IŞIK ORHANLI

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Soner DOĞAN**

SİVAS, 2025

OKUL PERFORMANSININ ÖĞRETMEN ALGI VE GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Tuğba IŞIK ORHANLI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Soner DOĞAN

Sivas
Mayıs 2025

KABUL VE ONAY

Tuğba IŞIK ORHANLI'nın hazırlamış olduğu “Okul Performansının Öğretmen Algı Ve Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 24/04/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, “Eğitim Bilimleri” Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Abbas ERTÜRK

Prof. Dr. Soner DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye MERMER

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

Doç. Dr. Aysel ARSLAN
Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

.../.../2025

Tuğba IŞIK ORHANLI

ÖZET

Işık Orhanlı, Tuğba, Okul Performansının Öğretmen Algı ve Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2025.

Araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öncülüğünde okul performansının değerlendirilmesini nicel ve nitel verilerle ölçmek; öğretmenlerin algı ve görüşlerine bağlı olarak gelişen cinsiyet, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, okul yöneticisi olma isteği, okulun öğrenci sayısı ve okulun genel performansı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek; öğretmenlerin okul performansına yönelik eğilimlerinin mevcut duruma nasıl yansıdığına ilişkin görüşlerini nitel veriler aracılığıyla analiz etmek ve elde edilen nicel ve nitel verileri bir arada değerlendirmektir. Araştırma, karma desenle yapılandırılmış, nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilerek elde edilen bulgular derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde, öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarının belirlenmesinde tarama yöntemi kullanılmış ve sonuçların öğrenci üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel bölümde ise okul ortamında performansa yönelik öğretmen algısı başat yol haritası olarak belirlenmiş ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sivas ili merkezinde bulunan 14 ortaokulda görev yapan 306 öğretmenden oluşturulmuştur. Çalışma grubu, katılımcıların kolay ulaşılabilir ve gönüllü olması bağlamında oluşturulmuştur. Katılımcılardan dönen formlar incelendiğinde nicel kısımdaki sorulara tam ve eksiksiz cevap veren 306 öğretmen ölçeği ve nitel verilerin analizine uygun 70 form değerlendirmeye alınmıştır. Nicel veriler, öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve iş birliği, okulun fiziki ve mesleki imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetler olmak üzere toplam 4 alt boyuttan ve 23 maddeden oluşan “Okul Performansı Ölçeği” aracılığıyla; nitel veriler ise nicel bölümde kullanılan ölçek boyutlarına paralel olarak hazırlanan 6 adet açık uçlu soru ve bir adet metafor sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 23.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Okul performansı değerlendirme ölçeği ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SPKA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde çalışma grubunda

yer alan katılımcıların değerler boyutunda “hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “genellikle”, “her zaman” düzeyinde değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin okul performansına yönelik algılarında cinsiyet, okul yöneticisi olma isteği, eğitim durumu, görev süresi gibi başlıklarda anlamlı bir farklılık tespit edilemezken mesleki kıdem, branş değişkeni, okuldaki öğrenci sayısı, okulun genel performansı gibi başlıklarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiş; mesleki kıdem değişkeninde mesleki kıdemi 0-7 yıl arası olan öğretmenlerin öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve iş birliği, bilimsel ve kültürel faaliyetler boyutları ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, branş değişkeninde mesleki branşta olan öğretmenlerin iletişim ve iş birliği ve bilimsel ve kültürel faaliyetler boyutu ortalamalarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu, okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre okuldaki öğrenci sayısı 200-400 arası olan okullarda öğrenci ve veli memnuniyeti boyutu ortalamasının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu; okuldaki öğrenci sayısı 600 ve üzeri olan okullarda okulun fiziki/mesleki imkânları ve bilimsel ve kültürel faaliyetler boyutu ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu ve okulun genel performansı değişkenine göre okulun genel performansı çok iyi düzeyde olanların tüm boyutlardaki ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Nitel bölümdeki analizler sonucunda elde edilen veriler; öğretmenlerin performans kavramını nasıl tanımladığı, okuldaki veli memnuniyetine önem verilip verilmediği, okulda veli memnuniyetine ilişkin neler yapıldığı, okulda öğrenci memnuniyetine önem verilip verilmediği, öğrenci memnuniyetine ilişkin neler yapıldığı, okulda kurum içi iletişim ve iş birliğine önem verilip verilmediği, okulda kurum içi iletişim ve işbirliğine ilişkin neler yapıldığı, okulun sahip olduğu imkânların artırılmasının neden önemli olduğu ve okulun imkânlarının artırılmasına ilişkin neler yapıldığı, okulda bilimsel ve kültürel faaliyetlere önem verilip verilmediği, okulda bilimsel faaliyetlere ilişkin neler yapıldığı gibi 7 tema altında incelenmiştir. Nitel bulgular, okul performansı değerlendirmesinin öğretmenlerin okul içi iletişim, iş birliği ve veli memnuniyeti algılarıyla yakından ilişkili olduğunu ve bu alanların geliştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenci açısından da salt akademik başarı değil öğrencilerin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini de sürece katacak sosyal ve kültürel etkinlikler, rehberlik hizmetleri, aktif öğrenci katılımı, akademik destekler ve fiziksel ortam iyileştirmeleri gibi beklentilerin olduğu görülmektedir.

Nicel ve nitel veriler birlikte incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına ve görüşlerine göre okul performansının genel olarak orta düzeyde değerlendirildiği, memnuniyet, iletişim ve iş birliği, okulun imkânları ve bilimsel-kültürel faaliyetler gibi alt boyutlarda belirgin farklılıklar gözlemlendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul performansının artırılması için öğretmenlerin motivasyonunun artırılması, mesleki gelişim programlarıyla desteklenmesi, branşlar arası iş birliğinin artırılması, pedagojik ve mentorluk programlarına katılımının sağlanması, iletişim ve iş birliği süreçlerinin güçlendirilmesi ile okulun fiziksel ve bilimsel imkânlarının iyileştirilmesi, veli katılımının daha aktif bir şekilde teşvik edilmesi; öğrenciler noktasında ise bilimsel proje yarışmaları, sanat, kültür, spor etkinlikleri ve teknoloji kullanımının daha güncel ve aktif hâle getirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, performans değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerinin düzenli olarak alınması ve bu doğrultuda iyileştirme çalışmalarının planlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul performansı, yönetim, eğitim.

ABSTRACT

Işık Orhanlı, Tuğba, Evaluation of School Performance According to Teachers' Perceptions and Opinions, Master's Thesis, Sivas, 2025.

The aim of the research is to measure the evaluation of school performance under the leadership of teachers working in official secondary schools affiliated to the Ministry of National Education with quantitative and qualitative data; to determine whether the perceptions and opinions of teachers differ according to the variables such as gender, branch, education status, professional seniority, tenure at school, desire to be a school administrator, the number of students at school and the general performance of the school; to analyze the opinions of teachers on how their tendencies towards school performance are reflected in the current situation through qualitative data and to evaluate the obtained quantitative and qualitative data together. The research was structured with a mixed design, quantitative and qualitative data were evaluated together and the findings obtained were analyzed in depth. In the quantitative part of the research, the scanning method was used to determine the perceptions of teachers regarding school performance and the effect of the results on the student was tried to be determined. In the qualitative part, the perception of teachers towards performance in the school environment was determined as the main road map and the phenomenology design was used.

The quantitative and qualitative study group of the research was formed by using the convenience sampling method and consisting of 306 teachers working in 14 secondary schools in the city center of Sivas in the 2021-2022 academic year. The study group was formed in the context of the participants being easily accessible and volunteering. When the forms returned from the participants were examined, 306 teachers who gave full and complete answers to the questions in the quantitative section and 70 forms suitable for the analysis of qualitative data were evaluated. Quantitative data were collected through the “School Performance Scale” consisting of 23 items and 4 sub-dimensions, namely student and parent satisfaction, communication and cooperation, physical and professional facilities of the school, scientific and cultural activities; qualitative data were collected through a semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions and one metaphor question prepared in parallel with the scale dimensions used in the quantitative section. The quantitative data

obtained were analyzed with the help of the SPSS 23.0 package program. Qualitative data were examined using the content analysis method.

When the school performance evaluation scale and its sub-dimensions were evaluated taking into account the score range coded according to the options (SPKA), it was seen that the participants in the study group made evaluations at the levels of “never”, “rarely”, “occasionally”, “usually”, “always” in the values dimension. While no significant difference was detected in the teachers' perceptions of school performance under headings such as gender, desire to become a school administrator, educational status, and tenure, significant differences were detected under headings such as professional seniority, branch variable, number of students in the school, and general performance of the school; in the professional seniority variable, it was found that the averages of student and parent satisfaction, communication and cooperation, scientific and cultural activities dimensions of teachers with 0-7 years of professional seniority were higher than the other groups, in the branch variable, the averages of communication and cooperation and scientific and cultural activities dimensions of teachers in professional branches were higher than the other branches, and according to the number of students in the school variable, the average of student and parent satisfaction dimension in schools with a number of students between 200-400 was higher than the other groups; It was determined that in schools with 600 or more students, the school's physical/vocational facilities and scientific and cultural activities dimensions averages were higher than other groups, and according to the school's general performance variable, those with a very good general performance had higher averages in all dimensions than other groups.

The data obtained as a result of the analyses in the qualitative section were examined under 7 themes such as how teachers define the concept of performance, whether parent satisfaction is given importance in the school, what is done regarding parent satisfaction in the school, whether student satisfaction is given importance in the school, what is done regarding student satisfaction, whether internal communication and cooperation is given importance in the school, what is done regarding internal communication and cooperation in the school, why it is important to increase the opportunities that the school has and what is done regarding increasing the opportunities of the school, whether scientific and cultural activities are given importance in the school, what is done regarding scientific activities in the school. Qualitative findings show that school performance evaluation is closely related to teachers' perceptions of

internal communication, cooperation and parent satisfaction in the school and that it is important to develop these areas. It is seen that there are expectations from the student's perspective such as not only academic success but also social and cultural activities that will include students' social, emotional and personal development in the process, guidance services, active student participation, academic supports and physical environment improvements.

When quantitative and qualitative data are examined together, it is determined that school performance is generally evaluated at a medium level according to the perceptions and opinions of the teachers participating in the research, and significant differences are observed in sub-dimensions such as satisfaction, communication-collaboration, school facilities and scientific-cultural activities. In this context, in order to increase school performance, it is recommended that teachers' motivation be increased, they be supported with professional development programs, inter-branch cooperation be increased, their participation in pedagogical and mentoring programs be ensured, communication and collaboration processes be strengthened, physical and scientific facilities of the school be improved, parental participation be encouraged more actively; and for students, scientific project competitions, art, culture, sports activities and technology use be made more up-to-date and active. In addition, it is thought that it would be beneficial to regularly obtain teachers' opinions in performance evaluation processes and to plan improvement activities accordingly.

Keywords: School performance, management, education.

ÖN SÖZ

Öğretmenler, sürecin gidişatına bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarını, sınıf içi davranışlarını ve öğrenme süreçlerini yakından takip eder/etmek durumundadır. Bu nedenle, öğretmenlerin gözlem ve deneyimleri, okul performansının objektif bir şekilde değerlendirilmesinde büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme konusundaki yetkinlikleri, okul performansının analiz edilmesinde kritik bir rol oynar. Ayrıca öğretmenlerin eğitim materyalleri, sınıf ortamı ve öğrenci motivasyonu gibi faktörlere verdikleri önem, okul performansının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken bir durumdur. Sonuç olarak okul performansının öğretmen algı ve görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede, gelişim alanlarını tespit etmede önemli bir araç olarak kullanılabilir. Öğretmenlerin görüş ve deneyimleri, bu çalışmada yer alacak gerekçelerden dolayı okul performansının iyileştirilmesi ve öğrencilerin başarısının artırılması açısından büyük bir öneme sahiptir.

Geçmişten günümüze öğretmen kavramının genelde dünya özelde de ülkemize etkileri ışığında okul performansı üzerinde düşünme olanağı sağlayan bu araştırma, nitel ve nicel verilerle birçok özeliği bünyesinde barındırmaktadır. Bilimsel verilerle birçok şey öğrenmeye fırsat tanıyan tez çalışması, şahsıma ve öğretmenliğe bakış açımı da çok büyük kazançlar sağlamıştır. Hem bu kazancı elde etmemde hem de beni yönlendirmede bilgisini ve zamanını esirgemeyen başta değerli hocam Prof. Dr. Soner DOĞAN'a, belli bir bilgi birikimine ulaşmamızda büyük emekleri olan diğer hocalarımıza ve beni bugünlere getiren aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Tuğba IŞIK ORHANLI

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	
ETİK SÖZÜ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler	5
1.4. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Sayıtlılar	8
1.8. Tanımlar	8

BÖLÜM II

2. ALANYAZIN

2.1. Yönetim.....	9
2.2. Eğitim Yönetimi.....	11
2.2.1. Eğitimde Liderlik ve Yönetim Teorileri.....	12
2.2.2. Eğitimde Planlama, Program Geliştirme ve Kaynak Yönetimi.....	13

2.2.3. Eğitimde Değerlendirme, Kalite Güvencesi ve Hukuki Boyut	14
2.3. Örgüt	15
2.3.1. Örgütsel Liderlik	17
2.4. Okul ve Okul Yönetimi	18
2.4.1. Okul Yönetimi	20
2.4.2. Okul Yöneticisi	23
2.4.3. Okul Müdürü	23
2.4.4. Okul Liderliği	24
2.4.5. Okullarda Güç ve Politika	26
2.5. Performans ve Okul Performansı	27
2.5.1. Performans	27
2.5.1.1. İktisat	28
2.5.1.2. Verimlilik	29
2.5.1.3. Etkinlik	30
2.5.1.4. Kalite	31
2.5.1.5. Sonuç/Çıktı	31
2.5.2. Performans Yönetimi	32
2.5.3. Performans Değerlendirme	33
2.5.4. Okul Performansı	35
2.5.4.1. Okullarda Kurumsal Performansın İzlenmesi ve Değerlendirilmesi	36
2.5.4.2. Kurum Performansının İzlenmesi	37
2.5.4.3. Öğrenci, Veli Memnuniyeti	38
2.5.4.4. İletişim ve İş birliği	39
2.5.4.5. Okulun İmkânları	40
2.5.4.6. Bilimsel ve Kültürel Faaliyetler	40
2.5.4.7. Etkili Okul	41

2.6. İlgili Çalışmalar.....	43
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	43
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	46

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	49
3.1.1. Nicel Araştırma Modeli	49
3.1.2. Nitel Araştırma Modeli.....	50
3.1.3. Çalışma Grubu.....	50
3.1.3.1. Nicel Araştırma Modeli Çalışma Grubu.....	50
3.1.3.2. Nitel Araştırma Modeli Çalışma Grubu	53
3.1.4. Veri Toplama Araçları.....	55
3.1.4.1 Nicel Veri Toplama Araçları	55
3.1.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	57
3.2. Verilerin Analizi.....	58
3.2.1. Nicel Verilerin Analizi	58
3.2.2. Nitel Verilerin Analizi.....	59

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.1.1. Katılımcı Sayılarıyla Birlikte Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bulguları	62
4.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular	64
4.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Yapılan Analiz ve Bulgular	65
4.1.4. Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular	66

4.1.5. Okulun Genel Performansı Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular	69
4.1.6. Okul Yöneticisi Olma İsteği Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular	71
4.1.7. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular	72
4.1.8. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular	73
4.1.9. Okulda Yaptığı Görev Süresine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular	75
4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar	75
4.2.1. Öğretmenlerin Performans Kavramını Nasıl Tanımladığına Dair Bulgular	76
4.2.2. Öğretmenlerin Okulda Veli Memnuniyetine Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	79
4.2.3. Öğretmenlerin Okulda Öğrenci Memnuniyetine Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	81
4.2.4. Öğretmenlerin Okulda Kurum İçi İletişim ve İş Birliğine Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	84
4.2.5. Öğretmenlerin Okulun Sahip Olduğu İmkânların Artırılmasına Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	87
4.2.6. Öğretmenlerin Okulun Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlere Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	90
4.2.7. Öğretmenlerin Okul Performansı Kavramına Yönelik Metaforik Görüşleri	93

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Nicel Sonuçları.....	97
5.1.1. Cinsiyet Değişkeni.....	99
5.1.2. Branş Değişkeni.....	100
5.1.3. Okulun Öğrenci Sayısı Değişkeni	101

5.1.4. Okulun Genel Performans Değerlendirmesi Değişkeni	102
5.1.5. Okul Yöneticisi Olma İsteği Değişkeni.....	103
5.1.6. Eğitim Durumu Değişkeni.....	104
5.1.7. Mesleki Kıdem Değişkeni	105
5.1.8. Okulda Yapılan Görev Süresi Değişkeni	107
5.2. Araştırmanın Nitel Sonuçları	107
5.2.1. Öğretmenlerin Performans Kavramını Nasıl Tanımladığına İlişkin Sonuçlar	107
5.2.2. Öğretmenlerin Okulda Veli Memnuniyetine İlişkin Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	109
5.2.3. Öğretmenlerin Okulda Öğrenci Memnuniyetine İlişkin Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	110
5.2.4. Öğretmenlerin Okulda Kurum İçi İletişim ve İş Birliğine Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	112
5.2.5. Öğretmenlerin Okulun Sahip Olduğu İmkânların Artırılmasına Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	113
5.2.6. Öğretmenlerin Okulun Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlere Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	114
5.2.7. “Performansı yüksek okul ... gibidir. Çünkü ...” Şeklindeki Metaforik Soruya İlişkin Sonuçlar.....	115
5.3. Öneriler	117
KAYNAKÇA.....	119
EKLER	134
Ek 1. Ölçek.....	134
Ek 2. İzin	137
Ek 3. Karar	138
Ek 4. Ölçek Kullanım İzni	139

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Nicel Araştırmaya Katılanlara İlişkin Sosyo-Demografik Özelliklere Ait Frekans Dağılımı.....	52
Tablo 2. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Sosyo-Demografik Özelliklere Ait Frekans Dağılımı	54
Tablo 3. Normallik test sonuçları.....	58
Tablo 4. Nicel Verilerin Tanımlayıcı İstatistikleri.....	61
Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bulguları	62
Tablo 6. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları.....	65
Tablo 7. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Branş Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	65
Tablo 8. Branş ile İletişim ve İş Birliği, Bilimsel ve Kültürel Faaliyetler Boyutları Arasındaki Ayrıntılı İnceleme	66
Tablo 9. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	67
Tablo 10. Öğrenci ve Veli Memnuniyeti, Okulun (fiziki/mesleki) İmkânları ve Bilimsel ve Kültürel faaliyetler Boyutlarında Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 11. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Okulun Genel Performansı Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	69
Tablo 12. Tüm boyutlarda Okulun Genel Performansı Grupları için Mann-Whitney U testi sonuçları	70
Tablo 13. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Okul Yöneticisi Olma İsteği Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları	
Tablo 14. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları	72
Tablo 15. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	73

Tablo 16. Öğrenci ve veli memnuniyeti, İletişim ve işbirliği, Bilimsel ve kültürel faaliyetler boyutlarında Mann Whitney U Testi sonuçları	74
Tablo 17. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Bu Okulda Yaptığı Görev Süresi Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	75
Tablo 18. Öğretmenlerin Performans Kavramını Nasıl Tanımladığına Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı	76
Tablo 19. Öğretmenlerin Okulda Veli Memnuniyetine İlişkin Verilen Öneme Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı	79
Tablo 20. Öğretmenlerin Okulda Öğrenci Memnuniyetine İlişkin Verilen Öneme Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı	82
Tablo 21. Öğretmenlerin Okulda Kurum İçi İletişim ve İş Birliğine Verilen Öneme Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı	85
Tablo 22. Öğretmenlerin Okulun Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlere Verilen Öneme Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı	90
Tablo 23. Öğretmenlerin Okul Performansı Kavramına Yönelik Metaforik Görüşlerinin Kategori ve Kodlara göre Dağılımı	93

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Örgütün Beş Temel Yapısı	16
Şekil 2. Okul Performansı Kavramsal Modeli	37
Şekil 3. Tüm boyutlara ait Histogram	58
Şekil 4. Tüm Boyutlara Ait Boxplot.....	59



KISALTMALAR LİSTESİ

diğ.	: Diğerleri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPKA	: Standart Sapma ve Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: Ve benzeri



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin bilgi, yetenek, etik ve davranış kazanımını belirli sistemlere bağlı olarak destekleyen bir olgudur; günümüzde de bireylerin salt bilgi ve beceri kazanımlarıyla sınırlı kalmayan, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2017). Bu süreç, öğrencilerin akademik başarılarını (bilgiyi anlama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme becerileri) artırmakla birlikte onları eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma ve yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatarak toplumda aktif ve üretken bireyler olmalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Sönmez, 2021). Sürece bağlı olarak da eğitim salt bilişsel becerilerin gelişimini değil öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimini de desteklemektedir.

Eğitimin üç başat ayağının öğrenci, öğretmen ve programlama olduğu bilinmektedir (Ertürk, 2022). Bu anlamda özellikle performans kavramı açısından eğitimin kalitesini iyi seviyelere çıkarabilme adına öğrenci, öğretmen ve programda yer alan öğrenme ve öğretme süreçlerinin her anlamda uyumlu olması gerekmektedir. Eğitim programı da süreçte eğiticiye sunacağı yelpaze açısından iyi bir çerçeve oluşturmalıdır. Öğretmenin görevi ise bu çerçeve doğrultusunda okul ve öğrenci performanslarının programda belirlenen hedeflere etkili bir şekilde ulaşabilmesine yardımcı olmaktır (Aslan, 2018). Okulların performansı açısından merkezi bir konumda bulunan öğretmenlerin özgür ve gelişimci alanlarına yönelik farkındalık seviyelerinin yükseltilmesi, eğitim özerkliğinin sağlanması, öğrenciye yansıtılması düşünülen söylem ve eylemlerin geliştirebilmesi açısından da önem arz etmektedir (Üzüm, 2014).

Okul performansı, öğrencinin bilgi düzeyini, öğrenme becerilerini ve akademik potansiyelini yansıtır. Genel anlamda okulda akademik başarının kişisel gelişimin içselleştirilmiş bir değer sistemiyle ve bu sistemin getirileriyle okul performansına yansıtacağı düşünülmektedir. Bu performansı üst seviyelere taşıyacak paydaşların (idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler) modern bir öğretim bakış açısıyla okulun misyonunu açıklayabilme, uygulanacak müfredatla eğitim öğretim sürecini yönetebilme ve iyi bir okul atmosferi oluşturabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu noktada okul idarecileri etkili bir görev bilinciyle sürece hâkim olmalıdır (Sağır ve Memişoğlu, 2012). Öğretmenler ise akademik yeterlilik, meslekte etkili olma isteği, mesleki kıdemin tecrübe olarak sürece yansması gibi birçok unsur etrafında okul ve öğrenci performansını desteklemek durumunda bulunmalıdır. Öğretmenin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmesi ve bu gelişimin okul performansına yansması, arzu edilir bir toplum yaratılması açısından da önemlidir (Küçükkapdan ve Külekçi Akyavuz, 2024). Buradan hareketle okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak sorumluluk alabilmeleri, öğretmenlerin eğitim ve öğretimin etkililiği noktasında organize olmaları ve tüm bu etkenlerin bir çıkarımı olarak çağın gereksinimleri bağlamında okul performansının yakalanabilmesi, eğitim süreçleri açısından önemli bir görüntü arz etmektedir (Aypay ve Erdem, 2021).

Okul performansı, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel hedeflerine ulaşma düzeylerini ve bu düzeylerin geldiği noktayı ifade etmektedir. Okul performansının öğretmenler aracılığıyla öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmesi noktasındaki durumu; planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme gibi sistematik bir süreci bünyesinde barındırmaktadır (Aydın, 2022). Kurumsal performans ise bir eğitim kurumunun belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini ifade etmekte; bu durum da okulun yönetim, eğitim, öğretim ve öğrenci başarısı gibi temel unsurlarının ne kadar etkili çalıştığını değerlendirmeyi içermektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin okul performansı sürecindeki mevcut konumu, bu konumu etkileyen değişkenleri, algı ve görüşleri gibi mevcut alanların performansı ne derece etkilediğini ve okul performansı üzerindeki etkisini göstermek üzere çalışmalar yürütülmüştür.

Okul performansı konusundaki literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların ağırlık merkezinin öğretmenler ve öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğretmen, bir toplumun eğitilmesinde önemli bir rol üstlenerek toplumun her anlamda bütünleşmesinde köprü vazifesi görmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2019). 21. yüzyıl

becerileri ve eğitimde oluşan yeni yapılar doğrultusunda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini bütüncül bir bakış açısıyla takip etmek gerekmektedir. Öğretmenlerin bilişsel, sosyal, duygusal, kişilerarası ve fiziksel gelişim alanlarına yapmış olduğu katkılar hem kendileri açısından hem de yetiştirip topluma kazandıracakları nesiller açısından önem arz etmektedir. Öğretim sürecinde öğretmenin mesleki gelişimi, branş yeterliliği, pedagojik bilgisi ve teknolojik yeniliklerle ilintili bilgi ve yeterlilikleri sürece olumlu anlamda katkı sağlamaktadır (Perçemkaya, 2024).

Okul performansını ve gelecek nesiller açısından planlanan hedefleri etkileyen bir husus da öğretmenin algı ve görüşleri doğrultusunda şekillenen süreçlerdir. Bu bağlamda öğretmen özerkliği önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Beycioğlu (2015), öğretmenlerin mesleki çalışmalarına dair çalışma alanının düzenlenmesinde kendi tercihlerini yapabilmelerini, çalıştıkları kurumun yönetim süreçlerine dâhil olarak kararlar verebilmelerini söylemektedir. Konuyla ilgili olarak Öztürk (2011), öğretmen performansında önemli bir değişkenin de mesleki gelişim olduğunu ve mesleğe dair bilgi ve deneyimlerin öğretmenlerin özerklik düzeyini önemli ölçüde artırdığını ifade etmiştir. Alsbury ve Shaw (2005) ise olaya başka bir açıdan bakarak öğretmenlerin ruhsal hâllerinin kendilerine inanma dereceleriyle paralel doğrultuda olduğunu söylemiştir. Bu faydacı bakış açısı, mesleki ve entelektüel öz yeterlik olarak payını alırken diğer boyutlar ise akademik öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik olarak bu süreçte yerini almaktadır (Akt. Ayanoğlu ve Arastaman, 2023).

Okul performansı, bir eğitim kurumunun öğrencinin akademik başarısı ve gelişimi yönündeki attığı adımlar noktasında yönetim etkililiği ve paydaş memnuniyeti gibi karmaşık bir çerçevede hedeflere ulaşılma düzeyini ifade eden kapsamlı bir yapıdır ve özellikle öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini değerlendiren çok boyutlu bir kavramdır. Bu performans, bireysel yetenekler, öğretim yöntemleri, aile desteği ve sosyal çevre gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2022). Bununla birlikte öğrencilerin motivasyonu ve öz düzenleme becerileri de okul başarılarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu etkileşim ve öğretim stratejilerinin çeşitliliği de performans üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Son yıllarda, eğitimde performans değerlendirme sistemleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde yeniden yapılandırılmaya çalışılmaktadır. Özellikle bireysel öğrenme süreçlerine odaklanması, öğrencilerin

güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek daha etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına imkân tanımaktadır (Bursalıoğlu, 2023).

Bireyin eğitim sürecinde kazandığı bilgi, beceri ve davranışların ölçülebilir bir yansıması olan okul performansı, öğrencilerin akademik başarıları kadar sosyal ve psikolojik gelişimlerini de kapsayan geniş bir kavramdır. Bu performansı belirleyen faktörler; bireysel özellikler (zeka, yetenek, motivasyon), akademik faktörler (öğretim yöntemleri, bireysel farklılıklar, teknoloji kullanımı), çevresel etmenler (aile desteği, sosyoekonomik durum) ve eğitim sistemi (müfredat, öğretim yöntemleri) olmak üzere dört temel kategoride incelenebilir (Başar, 2017). Bireysel özellikler, öğrencinin doğuştan getirdiği potansiyeli ve öğrenmeye yönelik içsel eğilimlerini kapsarken bu potansiyelin açığa çıkmasında motivasyon kritik bir rol oynamaktadır. Akademik faktörler, öğrencinin karşılaştığı öğretim yöntemlerinin etkinliğini, bireysel öğrenme farklılıklarına ne kadar duyarlı olduğunu ve teknoloji kullanımının öğrenme süreçlerini nasıl desteklediğini değerlendirmektedir. Çevresel etmenler, öğrencinin okul dışındaki yaşamının akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemektedir. Eğitim sistemi ise uygulanan müfredatın içeriği, öğretim yöntemlerinin güncelliği ve değerlendirme sistemlerinin adilliği gibi unsurlarla okul performansının genel çerçevesini çizmektedir. (Aktaş ve Kurt, 2018).

Okul performansı, nicel göstergeler (sınav çıktıları, devamsızlık oranları, sosyal uyum vb.) ile nitel göstergelerin (öğrenci memnuniyeti, öğretmen mesleki gelişimi, idareci tutumu vb.) bir arada değerlendirilmesiyle gerçek bir boyut kazanan çok katmanlı bir yapıdır (Darling-Hammond, 2017). Bu sebeple okul performansını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Kaynak dağılımı, öğretmenlerin gelişimi, modern çağa uygun müfredat programları, okul liderliği, sosyo-ekonomik ortam gibi faktörlerin süreci olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek başlıklar olduğu söylenebilir. Bu faktörler, birbiriyle bağlantılı şekilde okulların akademik çıktılarını ve bu çıktıların toplumsal etkisini artırmakta ya da sınırlandırmakta, hâliyle okul performansına yönelik tüm eğilimlerin analizlerini derinleştirmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2022).

Okul performansı kavramının öğretmen merkezli bir bakış açısıyla ele alınması, eğitim kurumlarının işleyişine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin sınıf içi ve dışı deneyimlerini, öğrenciyle ve veliyle olan ilişkilerini, okul ortamında karşılaştıkları zorlukları, okul idaresiyle yaşadıkları süreçleri ve mesleki ihtiyaçlarını merkeze alarak okulun işleyişini bütüncül bir şekilde değerlendirmeyi

hedeflemektedir (Bulut ve Kaya, 2024). Öğretmenler, eğitim sürecinin doğrudan uygulayıcıları olarak tüm bu konularda birinci elden gözlemlere sahiptir. Dolayısıyla, öğretmen perspektifini dikkate alan bir değerlendirme, okulun gerçekte nasıl işlediğine dair daha adil ve kapsayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda literatürdeki yerli ve kısmen yabancı çalışmalar incelendiğinde alanyazında bu anlamda çalışmaların daha kapsamlı olması gerekliliği tespit edilmiş, öğretmen algı ve görüşlerine göre okul performansı olgusunun öğretmen merkezli ele alınabileceği düşünülmüştür. İncelenen diğer araştırmalardan farklı olarak bu çalışma, öğretmenin algı ve görüşlerini merkeze alarak okul performansını hem nicel hem de nitel veriler ışığında incelemektedir. Öğretmenlerin küresel, kültürel, toplumsal ve bireysel durumlarının okul performansına etkileri bağlamında inceleneceği çalışma sonucunda eğitim, öğretmen ve kurumsal performans süreçlerine farklı bir bakış sunulması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Sivas ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algı ve görüşlerine göre okul performansını değerlendirmek, öğretmen perspektifinden öğrencinin mevcut durumu ve öğretmenin bakış açısının sürece olan katkısını literatür taramalarının ışığında aktarılmaya çalışmak, bu eğilimlerin öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem, eğitim durumu, okuldaki görev süresi, okul memnuniyeti gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve öğretmenlerin tüm bu durumlarının okul performansına nasıl yansıdığına ilişkin görüşlerini nitel veriler aracılığıyla analiz etmek ve elde edilen nicel ve nitel verileri bir arada değerlendirmektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi:

“Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenler, okul performansını nasıl algılamaktadır?” şeklindedir.

1.3. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların performansına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların performansına ilişkin algıları, öğretmenlerin;

- a. cinsiyet değişkeni,
- b. branş değişkeni,
- c. okulun öğrenci sayısı değişkeni,
- d. okulun genel performans değerlendirmesi değişkeni,
- e. öğretmenlerin okul yöneticisi olma isteği değişkeni,
- f. eğitim durumu değişkeni,
- h. mesleki kıdem değişkeni
- i. okulda yapılan görev süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Performans kavramı hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Okul ortamında veli memnuniyetinin önemine ve geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Okul ortamında öğrenci memnuniyetine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Okul ortamında kurum içi iletişim ve iş birliğinin önemi ve bununla ilgili neler yapılması gerektiğiyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Okulun sahip olduğu imkânların artırılmasının önemi ve bununla ilgili neler yapılması gerektiği konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Okulda bilimsel ve kültürel faaliyetlerin önemi ve bu faaliyetler kapsamında neler yapıldığı/yapılacağı noktasındaki öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin *Performansı yüksek okul ... gibidir. Çünkü ...* şeklindeki metafora ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırmalar, okullardaki sürekli değişimin toplumsal yapı içerisinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenmeye yönelik yaratıcı ve yenilikçi fikir ve uygulamalar geliştirebilmek amacıyla çözümler sunmalarını ve öğrenmeye karşı daha açık olmaları gerektiğini göstermektedir (Çimen ve Yücel, 2017). Yapılan çalışmalarda okul performansının genellikle başarıya dayalı olarak ve sınavlarda dereceye giren

öğrencilere, kaç öğrencinin kazandığına bağlı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Okul performansının salt başarıya dayalı olmadığı, “Öğrenci ve veli memnuniyeti, İletişim ve iş birliği, Okulun imkânları, Bilimsel ve kültürel faaliyetler.” gibi unsurların da süreci etkileyen önemli unsurlardan olduğu ifade edilmektedir.

Literatür taramasında kurumsal performans anlayışı üzerinde de birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Öğretmen algı ve görüşleri doğrultusunda yapılacak kapsamlı bir araştırmanın hem yönetim alanlarına hem öğrenci profilinin geliştirilmesine hem de eğitim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin algı ve görüşleri doğrultusunda okul performansını inceleyen bu araştırmanın öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerindeki değerlerin önemini anlamaya ve vurgulamaya odaklanma, mesleki tecrübe ve yeterliliklerine yönelik farkındalıklarını artırma, bağlı olduğu kurumsal kültürü güçlendirmeye çalışma, öğrencilerin yüksek performans noktasındaki mevcut durumlarını artırma gibi noktalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin eğitim öğretime dair beklentilerini, düşüncelerini açıklayacak olan çalışmanın okul performansı açısından öğretmenlerin bu konudaki bakış açılarını daha iyi anlama fırsatı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan bu çalışmanın bağlamı ile ilgili olarak öğretmenlerin bağlı olduğu Millî Eğitim Bakanlığını, karar alma süreçlerinde rehberlik etmesi, güçlü bir etik temel anlayışına odaklanarak okullarda içselleştirilmiş bir değer sistemi oluşturulması ve öğretmen merkezli kararlar alarak daha sürdürülebilir ve uzun vadeli başarıya yönelik adımlar atılması konusunda ihtiyaçların neler olduğunu saptamaya sevk etmesi umut edilmektedir. Ayrıca okul performansının sadece başarıya odaklı olmadığını göstermek, öğrencilerin, velilerin okuldan memnuniyetine, okulun içindeki iletişime ve iş birliği içinde yürütülen çalışmalara, okulun imkânlarıyla birlikte gerçekleşen performans, öğrencilerin bilimsel ve kültürel faaliyetlerdeki başarılarına bağlı olarak bir bütün şeklinde değerlendirilmek de araştırmanın başat amaçları arasındadır.

1.6. Sınırlılıklar

a) Araştırma, Sivas ili sınırları içerisinde merkezden alınan örnekleme göre Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

b) Araştırma, değişkenleri ölçmek için kullanılan veri toplama araçlarıyla toplanan bilgilerle sınırlandırılmıştır.

1.7. Sayıtlar

Araştırmada aşğıdaki sayıtlara göre hareket edilmiştir.

1. Araştırmada, öğretmenlerin uygulanan ölçme araçlarına içten, samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılacaktır.
2. Öğretmenlerin genelde performans özellikleri özelde okul performansına ilişkin algıları ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla belirlenebilecektir.
3. Öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarının öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve iş birliği, okulun (fiziksel/mesleki) imkânları ve bilimsel ve kültürel faaliyetler şeklinde dört alt boyutta incelenebilir olduğu varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Çalışmanın bu bölümünde yapılan araştırma ile ilgili genel tanımlar yer almaktadır.

Performans: Bireylerin veya grupların bir hedef doğrultusunda gerçekleştirdiği faaliyetlerin sonuçlarını ifade eden kavramdır. Performans, belirlenen standartlara veya beklentilere uygun olarak sergilenen yetenek, çaba ve başarı düzeyini ölçmektedir (Akyüz, 2012).

Okul Performansı: Öğrencilerin akademik ve sosyal hedeflerine ulaşma düzeylerini ifade eden bir kavramdır. Bu durum, öğrencilerin dersteki başarılarını, okul etkinliklerindeki katılımlarını ve davranışsal gelişimlerini farklı boyutlarda incelemektedir (Özyürek, 2019).

BÖLÜM II

2. ALANYAZIN

2.1. Yönetim

Örgütsel amaçlara ulaşmak için insan, finans, bilgi ve diğer kaynakların etkin şekilde planlama ve uygulama süreçlerinin bir sonucu olan yönetim kavramı, bir organizasyonun kaynaklarını etkin bir şekilde kullanarak belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlayan süreçlerin bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçler planlama, organizasyon, yönlendirme, koordinasyon ve kontrol etme gibi faaliyetleri içermektedir (Yıldırım, 2001). Bu bağlamda yönetim, bir organizasyonun başarılı olabilmesi için gerekli bir unsur olmasının yanı sıra yapı olarak iş dünyasında ve diğer kuruluşlarda da büyük önem arz etmektedir. İşleyişe bağlı olarak işletme yönetimi, kamu yönetimi, insan kaynakları yönetimi gibi farklı alanlarda ve şekillerde ele alınan yönetim kavramı (Karahana ve Öztürk, 2022), bu dinamikler çerçevesinde her organizasyonun ihtiyaç duyduğu süreç olarak tanımlanmakta ve bu süreçlerin etkin bir şekilde yürütülmesi de organizasyon kültürünün başarısını belirlemektedir. Bu belirlemeye bağlı olarak bir planlama süreci, ortaya çıkmaktadır. Planlama süreci, organizasyonun hedeflerini belirlemek, bu hedeflere ulaşmak için gerekli stratejileri oluşturmak ve bu stratejilere uygun olarak kaynakları kullanmak olarak tanımlanmaktadır. Planlamanın etkin bir şekilde yapılması, organizasyonun hedeflerine ulaşmasını sağlamaktadır. Hedefe ulaşma ise diğer bir temel unsur olan organizasyon mantığının belirli bir düzen içinde yapılmasını sağlayan ve bu işleri gerçekleştirecek kişileri bir araya getiren yapıların bütünü olarak değerlendirilmektedir (Şimşek ve Çelik, 2018).

Yönetim, kurumların veya örgütlerin stratejik hedeflerine ulaşması amacıyla kaynakların (insan, malzeme, finans vb.) planlanması, örgütlenmesi, yönlendirilmesi, koordine edilmesi ve denetlenmesi süreçlerini kapsayan disiplinler arası bir alandır (İlgar, 2005). Bu kavram, yalnızca idari süreçlerle sınırlı kalmayıp birçok kurumsal

faaliyetin kalitesini artırmaya yönelik bilişsel, sosyal ve kültürel boyutları da içermektedir. Yönetim, örgütsel etkililik, verimlilik ve eşitlik ilkeleri çerçevesinde şekillenmekte ve bu ilkeler, kurumların toplumsal ihtiyaçlara yanıt verebilme kapasitesini doğrudan etkilemektedir (Başaran, 2013). Buna bağlı olarak örgütlerin veya kurumların amaçlarını gerçekleştirmek için planlama, örgütleme, yönlendirme ve kontrol gibi temel işlevleri içeren bir süreç olarak örgüt teorisi, davranış bilimleri, ekonomi ve sosyoloji gibi alanlardan beslenmektedir. Kavram, tüm bunların paralelinde tarihî süreçte farklı teorik yaklaşımlarla ele alınmış ve günümüzde modern örgütlerin karmaşık yapısına uygun şekilde evrimleşmiştir (Turan ve Şişman, 2013).

Genel olarak yönetim, bir organizasyonun arzu edilen hedeflerine ulaşmak için insan ve maddi kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmanın bilimsel bir yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Başaran ve Çinkır, 2013). Örgütler ise temel kaynakları en verimli şekilde kullanarak örgütsel hedeflere ulaşmak için yönetim tekniklerinden yararlanmaktadır. Herhangi bir organizasyonda kaynaklar ne kadar büyük olursa olsun, kontrol mekanizmaları olmadan istenilen organizasyonel hedeflere ulaşmak karmaşık bir yapı arz etmektedir. Bu bağlamda yönetim kavramı, geçici ve anlık olmaması, bir noktada başlayıp başka bir noktada bitmemesi ve devamlılığı olması gerekçelerine bağlı olarak bir süreç olarak görülmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Bir organizasyona bağlılık, dinamik ve sistematik bir süreç olmayı planlama, örgütleme ve kontrol gibi birbirini takip eden ve birbiriyle etkileşim hâlindeki fonksiyonel aşamalara borçludur (Robbins ve Coulter, 2022). Yönetimin süreç olarak ele alınması, organizasyonun başarısı, kaynakların etkin kullanımı ve örgütsel öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi açısından elzemdir. Organizasyonun etkin bir şekilde yapılması ise süreci destekler nitelikte kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Koçel, 2020).

Organizasyon içindeki bireyleri ve grupları belirlenen hedeflere doğru yönlendirmeyi sağlayan bir süreç olan yönlendirme, liderlik becerileri gerektirmektedir. Koordinasyon ise farklı departmanlar arasındaki iş birliğini ve iletişimi sağlayan süreçlerin bütünüdür. Koordinasyonun etkin bir şekilde yapılması, organizasyon içindeki farklı birimler arasında uyumlu bir çalışma ortamı oluşturmaktadır (Akyüz, 2012). Kontrol etme süreci de belirlenen hedeflere ulaşmak için yapılan faaliyetlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve gerektiğinde düzeltilmesini sağlayan bir süreçtir. Kontrol etme sürecinin etkin bir şekilde yapılması, bağlantılı olarak organizasyonun hedeflerine ulaşmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda yönetim kavramı,

organizasyonların başarılı olabilmesini, yönetim süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesini, organizasyonların rekabet avantajı elde etmesini sağlamaktadır. Burada koordinasyonun, katılımın ve iletişimin gerçekleşmesi, bir döngü hâlinde planlamaya bağlı olarak yönetim sürecini başlatmaktadır (Eren, 2010).

2.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, yeteneklerini keşfetmek ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için tasarlanmış öğrenme sürecidir. Eğitimin amacı, bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Başaran, 2006). Ayrıca bireylerin bilgi, beceri ve değerlerini geliştirmek, mesleki yeteneklerini artırmak, özgün yeteneklerini keşfetmek ve toplumsal yaşama aktif bir şekilde katılımını sağlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda tasarlanan eğitim programları, bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak toplumun daha nitelikli ve donanımlı bireylere sahip olmasını sağlamaktadır (Taşçı, 2013). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin (okul, üniversite, Millî Eğitim Bakanlığı vb.) amaçlarına planlı ve verimli şekilde ulaşabilmesi için insani, fiziki ve mali kaynakların planlanması, örgütlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi sürecidir ve içinde yaşadığımız toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaca ulaşabilmek için eğitim örgütünün sürekli olarak kendini geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir (Aydın, 2022).

Organizasyon yapısının sağlamlığının etkisi, eğitim yönetiminin dinamiklerini itici bir güce sahiptir. Burada kurumsal yönetim anlayışını özelde, eğitim yönetimini daha genel bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekmektedir (Çelik ve Ada, 2021). Eğitim ile okul yönetimi arasındaki fark tanımlanacak olursa Millî Eğitim Bakanlığının okullar hariç merkez ve taşra teşkilatları eğitim kurumu; bu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler ise eğitimin yürütücüsü olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının yönetim süreçlerini planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme faaliyetlerini kapsayan bir disiplin olarak karşımıza çıkmakta (Açıkalın, 2021); eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak stratejik planlamalar yaparak kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarını ve süreçleri yönetmelerini sağlamaktadır. Bu disiplin, eğitim kurumlarının iç ve dış çevre koşullarını analiz ederek kurumların vizyon ve misyonları doğrultusunda stratejik hedefler belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Güven ve Demir, 2021). Bu bağlamda eğitim kurumlarının idari

yapılarının oluşturulması, insan kaynakları yönetimi, mali kaynakların etkin bir şekilde kullanılması, öğrenci başarısının artırılması, eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması gibi konularda stratejik kararlar alınmasını sağlamak, eğitim kurumlarının iç iletişim süreçlerini düzenleyerek kurumsal kültürün oluşturulmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2010).

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının performanslarını sürekli olarak izleyerek gerektiğinde düzeltici dönütler alınmasını ve eğitim kurumlarının kalite standartlarına uygun olarak hizmet vermesini sağlamaktadır. Bu sayede eğitim kurumları, öğrencilerine nitelikli bir eğitim sunarak onların potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarının toplumsal beklentilere ve gereksinimlere uygun olarak hizmet vermesini sağlayarak toplumsal kalkınmaya katkıda bulunmaktadır (Altun ve Şahin, 2022). Bir disiplin çerçevesinde eğitim kurumlarının stratejik planlama süreçlerini etkin bir şekilde yürüten eğitim yönetimi anlayışı, kurumların uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını sağlamasının yanı sıra eğitim kurumlarının sürdürülebilirliklerini sağlayarak gelecek nesillere daha iyi bir eğitim ortamı bırakmalarına olanak tanımakta ve eğitim yönetiminin kurumlar düzleminde etkin bir işleyişe sahip olmasını desteklemektedir (Cemaloğlu, 2018).

2.2.1. Eğitimde Liderlik ve Yönetim Teorileri

Kişisel bir sosyalleşme süreci olarak adlandırılan eğitim, insanları sosyal bir varlık olarak kabul eden değerleri bütünüyle edindiğinde süreci doğru belirleyebilmektedir (Korkmaz ve Karakuş, 2023). Bu bakımdan bir toplumdaki insanların istedik davranışları, o toplumda var olan değerlerin benimsenmesinden kaynaklanmaktadır, bu durum da davranışın toplumun bazı temel değerleri ile tutarlı olması ve davranışın net olması anlamına gelmektedir. Bu tutarlı davranışların ve temel değerlerin eğitim başlığı altında kurum ve sistemlerle etkili bir şekilde yönetilmesi ve yönlendirilmesi için elzem olan liderlik yaklaşımlarının ve yönetim teorilerinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir (Leithwood ve diğ., 2020). Bu bağlamda eğitim liderliği, salt idari bir pozisyon olmanın ötesinde bir vizyon oluşturma, paydaşları motive etme, değişimi yönetme ve öğrenme odaklı bir kültür inşa etme süreçlerini içeren karmaşık bir olgu olarak görülmektedir. (Can, 2007).

Eğitim yönetimi teorileri, okulların mevcut yapısını, yöneticilik ve liderlik uygulamalarını, toplumsal ve kültürel adaptasyonu açıklayan çok katmanlı bir kuramsal

zemine sahiptir (Karip, 2021). Eğitim kurumlarının yapısı, işleyişi ve karar alma süreçleri hakkında kavramsal çerçeveler sunan bu anlayış, yöneticilere de rehberlik etmektedir. Liderlik ve yönetim teorilerinin eğitim ortamındaki uygulamaları, etkileri ve sınırlılıkları, eğitim liderlerinin farklı liderlik stillerini ve yönetim teorilerini bilinçli bir şekilde kullanarak eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasına, öğrenci başarısının artırmasına ve sürekli iyileşme sağlamasına katkıda bulunması anlamına gelmektedir (Balcı, 2014). Bu sebeple özellikle ülkemizde öğretmenlerin merkeze alındığı yönetim teorileri, öğretim süreçlerinin kalitesini artırmak ve okul etkililiğini sağlamak için daha çok tercih edilmektedir. Okul performansı açısından öğretmenlerin salt sınıf içinde değil okul genelinde karar alma süreçlerine aktif katılımı, güçlendirici ve tamamlayıcı bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.2. Eğitimde Planlama, Program Geliştirme ve Kaynak Yönetimi

Eğitimde planlama ve program geliştirme, eğitimin niteliğini ve etkililiğini artırmada birbirini tamamlayan iki temel ve dinamik süreç olarak öne çıkmaktadır. Eğitimde planlama, genel olarak eğitim sisteminin veya belirli bir kurumun gelecekte ulaşması istenen hedefleri belirleme, bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan insan gücüne yatırım yapma, mali kaynaklar, fiziki altyapı gibi girdileri ön görme ve bunların en akılcı biçimde dağılımını ve kullanımını stratejik olarak tasarlama faaliyetidir ve bu yönüyle daha çok sistemin genel yönelimini ve kaynak yönetimini içermektedir (Başaran, 2006; Bursalıoğlu, 2010). Eğitim kurumlarının ve sistemlerinin belirlenen amaçlara ulaşması için kritik öneme sahip olan stratejik planlama da öğretim programı geliştirme süreçleri ve kaynakların etkin kullanımını kapsamaktadır. Eğitimde planlama ise geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımların tasarlanması ve kaynakların bu doğrultuda tahsis edilmesi sürecidir. Bu süreç stratejik bakış, uzun, orta, kısa vadeli planlama, acil durumlar karşısında tavır ve stres yönetimi gibi farklı boyutları içermektedir (Bryson, 2018).

Öğretim programı geliştirme öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan planlı ve sistematik bir süreç olmasının yanı sıra ihtiyaç analizi, hedef belirleme, içerik seçimi, öğretim yöntemleri belirleme, değerlendirme araçları geliştirme ve programın uygulanması gibi aşamaları içermekte; eğitim planlamasıyla belirlenen genel hedefler ve politikalar doğrultusunda, belirli bir ders veya eğitim kademesi için *öğrencilere nelerin, neden, nasıl öğretilceği ve öğrenme düzeylerinin nasıl değerlendirileceği* sorularına yanıt arayan sistemli bir süreç olarak da

değerlendirilmektedir (Demirel, 2017). Kaynak yönetimi ise eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmak için kullanabileceği insan, finansal, fiziksel, teknolojik vb. kaynakların etkin ve verimli bir şekilde planlanması, örgütlenmesi, yönetilmesi ve kontrol edilmesi sürecini bünyesinde barındırmaktadır (Aydın, 1994). İnsan kaynakları yönetimi, nitelikli öğretmenlerin seçimi, eğitimi, geliştirilmesi ve motive edilmesi gibi konuları içerirken finansal kaynaklar yönetimi, bütçe hazırlama, finans dengesinin sağlanması ve kaynakların adil bir şekilde dağıtılması gibi konuları kapsamaktadır. Teknoloji yönetimi ise eğitimde teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması, dijital kaynakların yönetilmesi ve teknolojik yatırımların genişletilmesi gibi konuları içermektedir (Balcı, 2022).

2.2.3. Eğitimde Değerlendirme, Kalite Güvencesi ve Hukuki Boyut

Eğitim sistemlerinin etkililiğini ve hesap verebilirliğini sağlamak, objektif bir değerlendirme, kalite güvencesi ve hukuki boyut gibi birbirini tamamlayan kritik unsurlardan oluşmaktadır. Eğitimde değerlendirme, öğrenci başarısından programların işleyişine kadar geniş bir yelpazede bilgi toplama, analiz etme ve yargıya varma sürecini ifade ederken bu süreçten elde edilen veriler, kalite güvencesi sistemlerinin temel girdisini oluşturmaktadır (Tekin, 2019). Kalite güvencesi, belirlenen standartlara ulaşmayı, süreçleri sürekli iyileştirmeyi ve paydaş memnuniyetini sağlamayı hedefleyen planlı faaliyetler bütünü olarak eğitimde giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Aytaç, 2014). Bu bağlamda eğitim süreçlerinin ve çıktılarının sistemli bir şekilde incelenmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesinin sürekli olarak iyileştirilmesi ve eğitim kurumlarının yasal düzenlemelere uygunluğunun sağlanması için gerekli olan kavramsal ve uygulamalı çerçeveler, eğitimde değerlendirmenin ana temasını oluşturmakta ve öğrencilerin öğrenme kazanımlarını ölçmek, öğretim programlarının etkililiğini değerlendirmek ve eğitim sistemlerinin performansını izlemek amacıyla kullanılan çeşitli yöntem ve teknikleri de kapsamaktadır (Fidan, 2010).

Kalite güvencesi, eğitim kurumlarının ve sistemlerinin belirli standartlara uygunluğunu sağlamak, sürekli iyileştirme süreçlerini teşvik etmek ve paydaşların güvenini artırmak amacıyla uygulanan bir dizi politika ve uygulamayı ifade etmektedir. Ayrıca kurumların kendi misyon ve hedefleri doğrultusunda belirledikleri standartlara ne ölçüde ulaştıklarını planlı bir şekilde izlemeleri, değerlendirmeleri ve sürekli iyileştirme döngülerini işletmeleri sürecidir (Kiraz, 2010). Bu süreç, iç ve dış değerlendirme mekanizmalarını kullanarak eğitimin niteliğini güvence altına almayı,

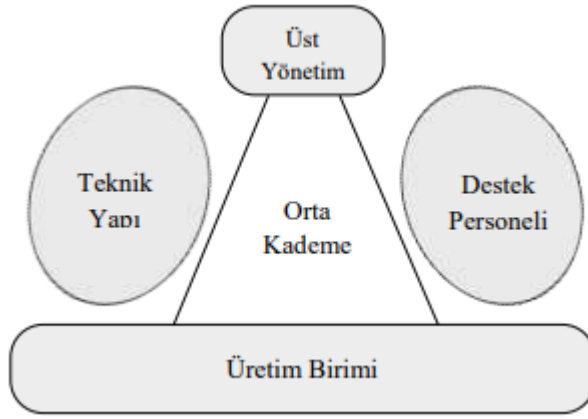
hesap verebilirliği sağlamayı ve paydaş güvenini tesis etmeyi amaçlamaktadır. Kalite güvence sistemleri, kurumun kendi performansını değerlendirmesi, bağımsız bir kuruluş tarafından yapılan eleştiriler, belirli standartlara uygunluğun resmî olarak tanınması ve yasal düzenlemelere uygunluğun kontrol edilmesi gibi dinamikleri bünyesinde barındırmaktadır (Toprakçı, 2013). Eğitimin hukuki boyutu ise eğitim kurumlarının, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin hak ve sorumluluklarını düzenleyen yasal düzenlemeleri, yönetmelikleri ve mahkeme kararlarını kapsamaktadır. Bu bağlamda eğitim hukuku; öğrenme hakkı, ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, eşitlik ilkesi, ayrımcılık yasağı ve özel hayatın gizliliği gibi temel hakları korumayı amaçlamaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2019).

2.3. Örgüt

Örgüt, müşterek amaçları benimseyen bireylerden oluşan, misyon ve vizyon noktasında aynı ya da yakın hedeflere sahip yaklaşım, sistem ve kurum olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelen insanlar, örgüt kavramının temelini oluşurmaktadır (Başaran, 2006). İnsanların çabalarının belirli amaçlar doğrultusunda koordine edildiği yönetsel bir işlev olan örgüt, hedef, insan ve teknolojik boyutların etkileşim içinde olduğu bir sistem olmasının yanı sıra kendi kişiliğini tanımlayan ve kendi kültürüne sahip olan işleri, pozisyonları, çalışanları ve yetkilileri bunlar arasındaki iletişim ilişkilerini gösteren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Güçlü, 2016). İş birliği ve koordinasyon yoluyla ortak hedeflere yönelik bu yapılar, örgüt kavramını desteklerken organizasyon kültürünü de desteklemektedir. Bu sebeple ortak çalışma gerektiren bir hedefe ulaşmak, birden fazla bireyin güçlü yönlerini ve faaliyetlerini birleştirmek ve bütünleştirmek organizasyon kültürünün başat faktörlerindendir (Bursalioğlu, 2010).

Organizasyon, genel olarak bireylerin bilinçli olarak koordine ettiği faaliyetler ve gler sistemi olarak tanımlamış ve bir organizasyonun bireylerin faaliyetlere katılmak istediğinde ve ortak bir hedefe ulaşmak için bireylerin birbirleriyle iletişim kurabildikleri zaman ortaya çıktığı ne sürülmüştür. Ortak hedeflere ulaşmak için bir araya gelen bireylerin faaliyetlerinin iş ve işi bölen bir yetki ve sorumluluk hiyerarşisi içinde faydacı bir koordinasyonu olduğu vurgulanmıştır (Aşkun ve Özdevecioğlu, 2018). Bu bağlamda organizasyonun örgüt kavramını destekleyen kültürel bir alt yapısı ve bireylerin toplumsal olarak oluşturduğu ve paylaştığı bir anlam sistemi

bulunmaktadır (Şişman, 2002). Örgüt kavramı bu anlamda gerekli olan maddi ve manevi araçların iş olarak belirli bir düzen içinde toplanmasıyla oluşturulan yapı veya iskelet yani belirli amaçlara ulaşmak için bir araya gelen insan gruplarının karşılıklı iş birliği ve koordinasyon yoluyla ortak amaçlara yönelik çabaları olarak da karşımıza çıkmaktadır (Alimoğlu, 2010). Mintzberg'e (1979) göre örgütlerin beş temel bölümü vardır ve bu koordinasyon mekanizmaları farklı şekillerde işler. Bunlara üst yönetim, teknik yapı, destek personeli, orta düzeyler ve üretim birimleri denmektedir. Bu temel elemanların diyagramı Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1 Örgütün Beş Temel Yapısı

Örgütün temel yapılarına bağlı olarak oluşan yönetim anlayışı, finansal, fiziksel ve bilgi gibi kıt kaynakların etkili ve verimli bir şekilde planlanması, organize edilmesi, yönlendirilmesi, liderlik edilmesi ve kontrol edilmesi süreçlerini kapsayan akademik bir disiplin ve yönetsel bir fonksiyon olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, örgütün iç ve dış çevresel koşullarını analiz ederek stratejik yönelimlerin belirlenmesini, bu stratejilere uygun yapıların oluşturulmasını, görev ve sorumlulukların dağıtılmasını, çalışanların motivasyonunun sağlanarak ortak amaçlar doğrultusunda eşgüdümlü hareket etmelerinin teşvik edilmesini ve performansın sürekli izlenerek hedeflerden sapmaların tespit edilip düzeltici önlemlerin alınmasını içermektedir (Olsen, 2008). Örgüt yönetimi, özellikle eğitim örgütleri açısından ele alındığında okullar üzerinde etkisi olan sendikalar, veli, öğretmen örgütleri, dernekler ve siyasi, dinî gruplar gibi iç ve dış etmenlerden kaynaklanan unsurlarla karakterize edilmektedir (Altun ve Sarpkaya, 2017).

2.3.1. Örgütsel Liderlik

Örgütsel liderlik, bir organizasyonun hedeflerine ulaşmasını sağlamak için liderlik becerilerinin kullanılmasıdır. Bu kavram, bir liderin çalışanları motive etmesi, onları yönlendirmesi ve organizasyonun vizyonunu gerçekleştirmek için gerekli adımları atması anlamına gelmektedir. Örgütsel liderlik, bir organizasyonun başarısı için kritik bir faktördür ve etkili bir liderlik, çalışanların performansını artırabilir, iş birliğini teşvik edebilir ve organizasyonun rekabetçi avantajını güçlendirebilir (Özdemir, 2018). Bu bağlamda örgütsel liderlik, farklı liderlik stillerini içerebilir. Bunlar arasında demokratik liderlik, otoriter liderlik, katılımcı liderlik ve koçluk liderliği gibi çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Her bir liderlik stili, farklı durumlarda ve farklı çalışan gruplarıyla etkili olabilir. Önemli olan bir liderin sahip olduğu beceri ve yetenekleri doğru bir şekilde kullanarak organizasyonun ihtiyaçlarına uygun bir liderlik yaklaşımı benimsemesidir (Koçel, 2021).

Örgütsel liderlik, mevcut durumu yönetmesinin yanı sıra geleceğe yönelik stratejik bir vizyon geliştirmeyi de içermektedir. Bu sebeple bir liderin organizasyonun hedeflerine ulaşmasını sağlamak için uzun vadeli bir planlama yapması ve bu planı çalışanlara etkili bir şekilde iletmek için iletişim becerilerini kullanması gerekmektedir. Günümüzün hızla değişen iş dünyasında, bir liderin organizasyonun değişen ihtiyaçlarına uyum sağlama ve bu değişimi yönetme becerisi hem üst düzey hem de alt kademe yöneticiler için önemli bir durumdur (Mintzberg, 1979). Bu nedenle, örgütsel liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin organizasyonun farklı seviyelerindeki liderler tarafından kullanılması, organizasyonun genel performansını artırmakta ve organizasyonun rekabetçi avantajını güçlendirmektedir (Şimşek, 2018). Bir organizasyonun nasıl performans gösterdiğini ve organizasyonu geliştirmek için neler yapılabileceğini anlamak amacıyla bir organizasyonun değerlendirilmesine yönelik çeşitli bakış açıları önerilmesi de organizasyon sürecini destekler niteliktedir. Yapısal, siyasi ve sembolik çerçeve örgütsel bağlama bağlı olarak belirli beceriler ve süreçler gerektiren liderliğe de atıfta bulunmaktadır (Bolman ve Deal, 2008). Genel olarak yapısal çerçevede yönetici, organizasyonun yapısal özelliklerini planlamaya ve tanımlamaya odaklanmaktadır. Siyasi liderlikte liderin arabulucu ve müzakereci olduğu bir çerçeve oluşturulmaktadır. Sembolik bir lider ise ilham verici bir kişi gibi davranmaktadır. Bu lider, eylemleriyle başkalarına ilham vermekte, değişim aşamasını

ilerletmek için semboller kullanmakta, vizyonunu açıklamakta ve vizyonu takipçilerine bağlamak için planlar anlatmaktadır (Clonch, 2016).

2.4. Okul ve Okul Yönetimi

Okul bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında belirli bir yetkinlik kazandırmak üzere tasarlanmış, yapılandırılmış öğrenme ortamları (çevre, mekân ve sanal) sunan eğitim kurumlarıdır. Çağdaş akademik yaklaşımlarda okul, yalnızca müfredatın aktarıldığı bir yer olarak kabul edilmemekte; küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve toplumsal değişim dinamikleriyle sürekli etkileşim hâlinde olan karmaşık bir sosyal sistem olarak değerlendirilmektedir (Ball, 2012). Bu sistem içerisinde öğrenciler, akademik bilginin yanı sıra hızla değişen dünyaya uyum sağlamalarını gerektirecek eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerini de edinirler/edinmelidirler (OECD, 2018). Bu bağlamda okullar kendine özgü sosyal sistemler ve resmî organizasyonlardır. İnsanların bir arada yaşamasıyla doğal olarak ortaya çıkan sosyal organizasyonların aksine, resmî organizasyonlar bilinçli olarak belirli amaçlara yönelik olarak oluşturulmaktadır. Bilinçli olarak planlanmış resmî organizasyonlarda bireylerin faaliyetleri örgütsel hedefler ve kurallar tarafından yönlendirilmektedir (Aydın, 1994).

Öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini ve başarılı olmalarını sağlamak, etkili öğrenme, öğretme süreçlerinin öğrenme ortamı ve öğrenme içeriğine bağlı olarak şekillendirmek, öğrencilerin ve öğretmenin özellikleri ve inançları ile öğretmenlerin öğretimi kolaylaştırmak için oluşturdukları öğretim döngülerini dikkate almak, bir öğrenme ve öğretme modeli açısından okulun ana hedefleri arasında yer almaktadır (Kaysılı, 2008). Bu sebeple eğitim yönetimine ilişkin çağdaş tartışmalarda okullar değişimin merkezleri olarak görülmektedir. Değişen ve öğrenen örgütler olarak okullarda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin eğitim ve değişimin lideri olma konumu da çağdaş dünyada giderek önem kazanmaktadır. Okul türüne ve verilen eğitime bağlı olarak eğitim yönetimine ilişkin nicel ve nitel araştırmalar, sosyal, politik, kültürel ve ekonomik bir düzlem içinde bütüncül bir şekilde konumlandırılmaktadır. Eğitimin tüm bu süreçlerinde okul, bireyi hayata hazırlayan en önemli unsur olarak görülmektedir. Eğitim çıktılarına bağlı olarak da içinde olduğu kültür dairesinin ve ailesinin yaşam tarzından etkilenen bireyin sosyalleşme sürecinde edindikleri davranışların esnek bir biçimde okul ortamında değiştirilebiliyor olması gerekmektedir (Kaplan, 2002).

Okulların kendilerini çevreyle tanıştırma sorumluluğu bulunmaktadır. Okullar hedefleri, uygulanacak müfredatı ve bu hedeflere ulaşmak için yapılacak etkinlikleri sunmak ve süreci eğitmekle sorumlu olmak durumundadır. Okulun bu görevi, okul yöneticisi başta olmak üzere tüm paydaşların ortak çabasıyla yerine getirilmektedir. (Aydın, 2022). Bu bağlamda her toplumda okullardan beklenen bazı görevler vardır (Vural, 2004; Hargreaves, 2003):

- a. Sosyal bir kurum olarak misyonu, çocukları sosyalleştirmek ve kültürü aktarmaktır.
- b. Okullar bazı yükümlülükleri yerine getirirken kültürü korumakta ve dönüştürmektedir.
- c. Toplumsal yenilik ve sürekliliği sağlama zorunluluğu bulunmaktadır. Okullarda sosyalleşme toplumsal farkındalığı, insanlarla çalışmayı, iş yapmayı, toplumsal bütünleşmeyi sağlayacak yetenek ve becerileri öğretmektedir.
- d. Toplumu entegre etme ve meşrulaştırma yükümlülüğü açısından okullar, sosyal değişimi ve hareketliliği sağlarken yeni eğitim almış insanları mevcut sistemlere entegre etmektedir.
- e. Eğitim alanında öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, yakın çevre ve sivil toplum kuruluşlarından oluşmakta olan okullar var olan tüm unsurların birbiriyle etkileşim hâlinde olmasını amaçlamaktadır.
- f. Okulların belirlediği hedeflere ulaşabilmek için okul ve evin birbirini tamamlaması ve öğrencilerin sosyalleşmesinde süreklilik göstermesi sağlanmaktadır.

Okul kavramı hâkim ideolojilerin, toplumsal eşitsizliklerin ve güç ilişkilerinin yeniden üretilebildiği ancak aynı zamanda demokratik vatandaşlık pratiği ve toplumsal dönüşüm için potansiyel bir mücadele alanı olarak da görülebilir. Genelde bir kültürün özelde de bu pratiğin maddi ve manevi yapısı için gerekli kurumlar olarak düşünülmektedir (Apple, 2004). Bu yapısının okulun alt sistemi üzerinde de etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okulların misyonu, eğitim misyonuyla paralel ilerlemektedir. Okulların bu misyonu yerine getirebilmesi için katılımcı bir şekilde faaliyet göstermesi gerekmektedir. Katılımcı anlayışı benimseyen okul yöneticilerinin bu düşüncesini başta veliler olmak üzere tüm paydaşlara anlatması gerekmektedir.

Kalite kavramı da süreçte organizasyonlar için oldukça önemli bir görüntü arz etmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2019).

Türkyılmaz ve Kuş (2010) kaliteli okulların özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

Paylaşım ve açıklık: Yüksek kaliteli okulların bu özelliği, okuldaki herkesin okulun hedeflerine ve bu hedeflerin neden belirlendiğine odaklanmasını belirtmektedir.

Yüksek standartlar ve öğrencilerin bu standartlara ulaşabileceği inancı: Öğretmenler, belirlenen yüksek hedeflere tüm öğrencilerin ulaşabileceğine inanmaktadır.

Okullarda etkili liderlik: Eğitim liderleri mesleki gelişim ve öğrenme programlarına sahip olmayı hedef olarak belirlemektedir.

Yüksek düzeyde etkileşim ve iş birliği: Yüksek kaliteli okullar, her düzeydeki öğretmenlerin dâhil olduğu güçlü bir ekip çalışmasına sahip olmaktadır. Sorunların belirlenmesi ve çözümünde okul ortamının, ailelerin ve tüm personelin katılımını sağlamaktadır.

Yüksek kaliteli okullarda müfredat, öğretim ve değerlendirme standartlara uygun olmaktadır. Araştırmaya dayalı öğretim stratejileri ve materyaller kullanılırken öğretmenler değerlendirme yöntemlerini ve bunları nasıl kullanacaklarını iyi bilmelidir (Demirtaş ve Güneş, 2019). İlk olarak öğretimin izlenmesi sürecinde desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler belirlenmekte; yardıma ihtiyacı olan bir öğrenciye okulda ve okul saatleri dışında ek eğitimler verilmektedir. İkinci olarak öğrenci değerlendirme sonuçları program geliştirmeye yansıtılmakta; mesleki gelişime odaklanma çerçevesinde kaliteli okullardaki öğretmenler uzmanlık alanlarına göre görevlendirilmektedir. Üçüncü olarak eğitim ve gelişimden elde edilen geri bildirimler, mesleki gelişime katkıda bulunmak için yeniden kullanılmakta ve destekleyici öğrenme ortamı, yüksek kaliteli okullar açısından sağlıklı ve güvenli bir öğrenme ortamına dönüştürülmektedir (Yılmaz ve Aydın, 2020).

2.4.1. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim kurumlarının etkin bir şekilde yönetilmesi ve öğrencilerin başarılı bir eğitim almasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bir dizi planlama, organizasyon ve uygulama sürecini ifade etmektedir. Kaya (1993), okul yönetimini idari, pedagojik ve mali yükümlülüklerin yönetilmesini kapsayan ve okulun amaçlarına

ulaşmasını sağlamak için gerekli stratejilerin belirlenmesini içeren bir olgu olarak değerlendirmiştir. Buna göre okul yönetiminin temel amacı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, öğretmenlerin etkin bir şekilde görev yapmalarını sağlamak, okulun kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmak ve ğrenci, veli ve toplumun beklentilerini karşılamaktır. Bu amaçlara ulaşabilmek için okul yönetimi, planlama, organizasyon, liderlik, insan kaynakları yönetimi, mali yönetim, iletişim ve değerlendirme gibi alanlarda etkin bir şekilde faaliyet göstermelidir. Açıkalın (2021), okul yönetimine ilişkin bakış açısında kurumun merkezine insan unsurunu yerleştiren ve geleneksel personel yönetimi anlayışının ötesine geçildiğini ve bireylerin potansiyelini geliştirme, motivasyonlarını artırma ve kurumsal bağlılıklarını sağlama hedefi güden bir insan kaynağı yönetimi yaklaşımını benimsemiş ve bu çerçevede okulu mekanik bir yapıdan ziyade etkileşimlerin, paylaşılan değerlerin ve duygusal bağların şekillendirdiği canlı bir sosyal sistem olarak kavramsallaştırmıştır.

Okul yönetiminde planlama süreci, kurumun eğitim ve örgüt hedeflerine sistemli ve akılcı bir biçimde ulaşmasını sağlamak amacıyla izlenen adımlar bütünüdür. Planlama, okulun hedeflerini belirleme, stratejik planlar oluşturma, kaynakları tahsis etme ve süreçleri takip etme sürecidir. Planlama süreci, okulun uzun vadeli vizyon belirleme, kısa vadeli hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları organize etme aşamalarını içermektedir ve bu süreç okulun tüm paydaşlarının katılımını gerektirmektedir (Karaköse, 2007). Organizasyon ise okulun kaynaklarını etkin bir şekilde kullanarak hedeflerine ulaşmasını sağlayacak yapıyı oluşturma sürecidir. Organizasyon süreci, okulun idari yapısını belirleme, görev ve sorumlulukları tanımlama, karar verme mekanizmalarını oluşturma ve iş süreçlerini düzenleme aşamalarını içermektedir (Argon ve Demirer, 2015). Bu bağlamda eğitim yönetimi konusunda yazılan eserlerde tek bir okul düzeyinde değil tüm okulları kapsayan sistemlerin analizi ve bütünleşmesi üzerinde durulmakta ve toplumda eğitimin amaçları, yapısı ve görevleri hakkında tartışılmaktadır (Roberts ve Green, 2017). Eğitim yönetimi, sistemin felsefesini ve o felsefenin dayandığı değerleri incelemek, bu değerler çerçevesinde eğitim liderinin davranış kalıplarına ışık tutmak istemektedir. Böylece evre ve okul düzeyinde sunduğu genel kavram ve süreçlerin uygulanmasını okulun yönetimine ve okul yönetimi bilgi ve becerisine bırakmaktadır (Bursalıoğlu, 2010).

Okul yönetiminde liderlik anlayışı, yönetim sürecinde önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlayış, günümüzde geleneksel idarecilik anlayışının ötesine

geçerek okulun vizyonunu belirleme, paydaşları (öğretmenler, öğrenciler, veliler, personel) ortak hedefler doğrultusunda motive etme, onlara ilham verme ve kurumda pozitif bir değişim ve gelişim süreci yaratma yeteneği olarak vurgulanmaktadır (Leithwood ve diğ., 2020). Bu bağlamda insan kaynakları yönetimi, yönetim süreci, personel seçimi ve eğitimi, performans değerlendirmesi, motivasyon ve kariyer gelişimi gibi konuları içermektedir. İnsan kaynakları yönetimi, okulun öğretmenlerinin ve personelinin yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve okulun başarılı olmasında önemli bir rol oynamaktadır (Başaran, 2006). Mali yönetim ise okulun bütçe planlaması, kaynak tahsisi, harcama kontrolü ve mali raporlama süreçlerini içermektedir. Mali yönetim süreci, okulun finansal durumunu izleme, kaynaklarını etkin bir şekilde kullanma ve mali riskleri minimize etme amacıyla gerçekleştirilmektedir. Mali yönetim süreci, okulun sürdürülebilirliğini sağlamak ve uzun vadeli hedeflerine ulaşmasını desteklemek için önem arz etmektedir (Eren, 2010).

İletişim, okulun iç ve dış paydaşları arasında etkili bir iletişim ortamı oluşturma sürecidir. İletişim süreci, öğrencilerle, öğretmenlerle, personelle, velilerle ve toplumla etkili iletişim kurma, bilgi paylaşma ve geri bildirim alışverişi yapma sürecini içermekte; okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği içinde çalışmasını ve okulun toplum tarafından desteklenmesini sağlamaktadır (Şişman, 2016).

Değerlendirme, okulun hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla süreçleri ve sonuçları değerlendirme sürecidir. Değerlendirme süreci, öğrenci başarısını ölçme, öğretmen performansını değerlendirme, okulun etkinliğini ölçme ve süreçlerdeki iyileştirme alanlarını belirleme aşamalarını içermektedir. Değerlendirme süreci, okulun performansını sürekli olarak gözden geçirme ve geliştirme amacıyla gerçekleştirilmektedir. Sonuç olarak okul yönetimi eğitim kurumlarının etkin bir şekilde yönetilmesini sağlayarak öğrencilerin başarılı bir eğitim almasını desteklemektedir (Erginer, 2004). Planlama, organizasyon, liderlik, insan kaynakları yönetimi, mali yönetim, iletişim ve değerlendirme gibi alanlarda etkin bir şekilde faaliyet gösteren okul yönetimi, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak ve eğitim kalitesini artırmaktadır. Bu nedenle, okul yönetiminin profesyonel bir şekilde yürütülmesi büyük önem taşımaktadır (Yılmaz ve Aydın, 2020).

2.4.2. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi, bir eğitim kurumunun idari ve akademik liderliğini üstlenen, genel işleyişten, eğitim kalitesinden ve belirlenen hedeflere ulaşmada birinci derecede sorumlu olması beklenen kişidir. Bu çok yönlü görevler, kurumun vizyon ve misyonu doğrultusunda planlar geliştirmeyi, kaynakları etkin bir şekilde yönetmeyi, yasal düzenlemelere ve politikalara uygunluğu sağlamayı içermektedir (Güçlü, 2016). Karip (2021), iyi bir okul yöneticisinde öğretim programlarını denetleme, öğretmenlerin gelişimlerini destekleme, öğrenciyi yönlendirme ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik olumlu, güvenli ve destekleyici bir öğrenme iklimi oluşturmak gibi öğretim liderliği görevleri bulunması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Okul yöneticiliği kapsamında Erdoğan (2016) müdürü, müdür yardımcılarını, grup, şube ve bölüm başkanlarını ve belirli bölümlerde çalışan koordinatörleri okul yöneticisi olarak tanımlamıştır. Etkili okul yöneticileri öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer toplumsal paydaşlar arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği ağı kurarak okul kültürünü pozitif yönde şekillendiren ve kurumu sürekli iyileşmeye teşvik eden bir liderlik sergilenmelidir. Ilgar (2005) ise tüm paydaşların katılımıyla okul yönetiminin temel sorumluluğunu, eğitim hedefleri çerçevesinde okulu canlı tutmak olarak açıklamış; salt bürokratik görevlerin yerine getirildiği bir pozisyon olmanın ötesinde karmaşık yönetsel becerilerle birlikte güçlü iletişim, problem çözme ve liderlik vasıfları gerektiren dinamik bir rol olarak belirlemiştir.

2.4.3. Okul Müdürü

Okul müdürü, okulun idari ve akademik işlerinden sorumlu olan genellikle eğitim alanında deneyimli, yetkin bir kişidir ve öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesinden sorumlu bulunmaktadır. Öğretmenlerin performansını değerlendirmek ve okulun genel yönetiminden sorumlu olmak, okul müdürünün görevleri arasında yer almaktadır. Ayrıca okulun bütçesini yönetmek, öğrenci kayıtlarını düzenlemek, öğrenci disiplinini sağlamak, velilerle iletişim kurmak ve okulun genel amacına uygun olarak faaliyet göstermesini sağlamak da müdürün aslı görevleri arasında bulunmaktadır (Çelik, 2018). Okul müdürünü eğitim sisteminin temel birimi olan okulun yönetim işleyişinden ve eğitim, öğretim faaliyetlerinin etkililiğinden sorumlu merkezî bir konumda değerlendirmek gerekmektedir. Öztürk (2006) genel olarak müdürün eğitim politikalarının okul

düzeyinde uygulanmasındaki rolüne ve okulun çevresiyle (veliler, yerel yönetimler vb.) ilişkilerini yönetme becerisine de değinmiştir zira eğitim yönetimi çalışmaları, okul müdürünün çok yönlü ve karmaşık görevlerini ve bu görevlerin okulun başarısı üzerindeki kritik etkisini sıklıkla ele almaktadır.

Okul müdürü, öğrenci başarısını artırmak, okulun genel kalitesini yükseltmek, okulun vizyonunu belirleyerek okulun hedeflerine ulaşmasını sağlamak gibi stratejiler de geliştirebilir. Öğrenci, veli ve öğretmenlerle iletişim hâlinde, onların ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermek, farklı zorluklarla başa çıkabilmek (Kaya, 1993), kendisine devredilen yetkileri kullanarak ilgili mevzuata, eğitim politikasına ve çağdaş eğitim anlayışının beklentilerine uygun olarak okulun hedeflerine ulaşmak, müdürün önemli görevleri arasında yer almaktadır (Yılmaz ve Aydın, 2020). Alandaki uzmanlar, müdürün yapısının farklı yönlerini ve bu yapı içindeki konumu ve rolünü tartışıyor gibi görünmektedir çünkü iyi bir okul yaratmanın başat kişilerinden biri müdürdür. Müdürün yönetim becerileri sınıftaki eğitim gelişimi için gereklidir ve okulun başarısında önemli bir rol oynamaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Bu bağlamda okulları öğrenme ve öğretme alanına yönlendirme sorumluluğunun okul yöneticisine ait olduğu varsayılmaktadır.

Müdürlerin kullandığı liderlik tarzının örgüt iklimini yönetmede yöneticilere rehberlik ettiği düşünülmektedir. Günümüz okul yöneticilerinin ailelerin gücünden nasıl yararlanacaklarını bilmeleri, ailelerle iyi iletişim kurmaları ve başarının kendilerinden değil takımdan kaynaklandığına inanmaları gerekmektedir (Demir ve Saygı, 2021). Okulları sürekli eğitim merkezlerine dönüştürerek ve özellikle karakter ve vatandaşlık açısından herkesin eğitimi konusunda sorumluluk üstlenerek okulların doğru ortamı yaratabileceği düşünülmektedir (Yücel ve Çelik, 2022). Örgütsel etkililik ile yöneticilerin akademik performansı arasındaki olumlu ilişkiyi kabul eden bazı gelişmiş ülkeler, eğitimin kalitesini artırmak için müdürlerin niteliği, eğitimi ve atanması gibi konuları düzenlemeye tabi tutmuştur. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan eğitim reformları eğitim bölgelerine göre değişiklik göstermektedir ancak okul liderlerinin eğitimi ve atanmasına ilişkin gereklilikler hiçbir eyalette farklılık göstermemektedir (Çelikten, 2004).

2.4.4. Okul Liderliği

Bir grup veya organizasyonu etkileyip yönlendirme süreci olan liderlik (Özdemir, 2016), bir bireyin diğer insanları motive etme, hedeflere ulaştırma ve onların

karar alma süreçlerinde rehberlik etme yeteneği olarak da tanımlanabilir. Farklı sektörlerde ve alanlarda farklı şekillerde ortaya çıkan liderlik kavramı çoğunlukla doğuştan gelen bir özellik olarak görülmüş, bazı çevrelerce ise öğrenilen bir kavram olarak ele alınmıştır. Günümüzde liderlik, hem kişisel özelliklerin hem de öğrenilen becerilerin bir kombinasyonu olarak kabul edilmektedir (Başaran, 1992). Liderlik, salt bir pozisyonun veya unvanın getirdiği bir yetki değil aynı zamanda bir sorumluluk ve örnek olma durumudur. Bu bağlamda farklı liderlik modelleri ve teorilerinden hareketle liderlik hem otoriter bir şekilde tanımlamakta hem de demokratik veya katılımcı bir kavram olarak savunulmaktadır (Aydın, 2016).

Okullar genel olarak sosyal sistemler olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2011) ve okulların hedeflerine ulaşabilmeleri için çağın değişen koşullarına uyum sağlayabilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda okul liderliği, öğretmenlerin bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verme çabalarının harekete geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Memduhoğlu, 2020) Bu nedenle okul yöneticilerinin değişime yönelik farkındalık, cesaret ve değişime uyum sürecini sağlama becerisi gibi liderlik özelliklerine ihtiyaçları vardır. Bu özelliklere sahip liderlerin örnek tutum ve davranışları, çalışanların değişme ve okul ortamına uyum sağlama sürecinde motive edilmesinde ve desteklenmesinde olumlu rol oynamaktadır (Töremen ve Yasan, 2010).

Okul liderliği, okul iklimi çalışanlarını karar alma sürecine dâhil ederek öğrenci başarısını artırmak, okulun vizyonu ile tutarlı etik değerleri benimsemek gibi unsurları içermektedir. Bu bağlamda okul müdürü, okulun hedeflerine yönelik çalışmaları belirlemeli, böylece okulda yürütülen çalışmaların bu hedefe odaklanabilmesini sağlamalıdır. Amaca odaklanma, okuldaki tüm personelin çalışmalarına anlam kazandırılmakta; çalışanların performanslarının nedenlerinin farkına varmasını tetiklemektedir (Özden, 2013). Bu nedenle okul yöneticilerinin öğrencileri ve tüm personeli, okulun hedeflerine ulaşması konusunda desteklemesi, yönlendirmesi ve etkilemesi önemlidir. Okul liderleri bu liderlik davranışlarının tümünü okullarındaki öğrenme ortamını iyileştirmek için kullanmalıdır. Ball (2012), öğretmenlerin yürüttüğü eğitim faaliyetlerini, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve performans düzeylerini düzenli ve kapsamlı bir şekilde izlemenin, okul ortamının tüm çocukların öğrenebileceği şekilde tasarlanmasının eğitim ve öğrenciyle ilgili süreçlere aktif katılımlarını değerlendirmek noktasında önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır.

Okul liderlerinin başarıya giden yolu görüp net bir şekilde odaklanma, kapsamlı ve analitik düşünmeye sahip olma, sorumluluk duygusunu üst seviyeye taşıma ve mevcut durumları analiz edebilme bilgisi özelliklerine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Şişman ve Turan, 2002). Hoy ve Miskel (2012) bir okul yöneticisinin sahip olması gereken nitelikleri; eleştirel ve objektif bakış açısı, yenilikçi ve teknolojik duruş, vizyoner, eğitim odaklı, özgürlüğü önemseyen, etik ilkelere duyarlı, sorumlu ve insan kaynakları yöneticisi olarak belirlemiştir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında süreçlerin düzgün işleyişinden nihai olarak sorumlu olan okul yöneticileri, bu sorumluluğun bilincinde olup öğrenme ortamının düzenlenmesi ve oluşturulmasında öğretmenlere lider ve rol model olmaya çalışmaktadırlar (Can, 2007). Görev ve sorumlulukların karşılıklı manevi destekle iş birliği içinde yerine getirilmesine ve dolayısıyla eğitim kurumu içindeki yeteneklerin keşfedilmesine yol açan ortak liderlik yaklaşımının uygulamaya konulmasına destek olmaktadır (Çınar ve Bozgeikli, 2015). Ayrıca okul lideri, iş birliği uygulamalar kapsamında çalışanların karar alma sürecine katılımlarına, alınan kararların uygulanabilirliğini artırmalarına, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerine ve inisiyatif alma isteklerine de destekleyici bir duruş sergilemeye çalışmaktadırlar (Özden, 2013).

2.4.5. Okullarda Güç ve Politika

Okullarda güç ve politika, eğitim kurumlarının yönetiminde ve karar alma süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumları, toplumun geleceği üzerinde etkili olan kurumlardır ve bu nedenle güç ilişkileri ve politik dinamikler okulların yönetiminde ve eğitim politikalarının oluşturulmasında belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Karip, 2013). Okullarda güç ise yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişkilerde ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri, personel ve öğretmenler üzerinde belirli bir güce sahiptir ve bu güç, karar alma süreçlerinde ve okul politikalarının oluşturulmasında etkili olmaktadır (Balcı, 2014)

Politika, okulların yönetiminde ve eğitim politikalarının oluşturulmasında etkili olan bir diğer faktördür (Kepenekci, 2015). Eğitim politikaları, genellikle devletin belirlediği politika ve stratejilere dayanmakta ve bu politikaların okullara yansıtılması ve uygulanması yöneticiler ve öğretmenler arasında politik mücadelelere neden olmaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmenler, personel ve diğer paydaşlar arasındaki güç ilişkilerini anlamak ve politik dinamikleri yönetmek için uygun stratejiler geliştirilmelidir. Ayrıca eğitim politikalarının oluşturulmasında da paydaşların

katılımı ve etkileşimi önemlidir, böylece eğitim sistemi daha adil ve demokratik bir şekilde yönetilebilir (Baloğlu, 2020). Bu sayede okullarda güç ve politika, eğitim kalitesinin artırılması ve toplumun geleceği üzerinde olumlu etkiler yaratabilir. Bir örgütün bireyleri yönetebilmesi ve örgüt içinde gerekli görevlerin yerine getirilmesini sağlayabilmesi için örgüt içinde yetkinin ve uygun politikaların bulunması gerekmektedir. Bu durum, gücün ve kaynaklarının kurum içindeki üst düzey yönetim tarafından doğru şekilde anlaşılmasını, çalışanlara doğru şekilde iletilmesini ve duruma göre gücün uygun şekilde kullanıldığının gösterilmesini içermektedir (Erdoğan, 2016).

2.5. Performans ve Okul Performansı

2.5.1. Performans

Performans kavramı, genellikle bir bireyin veya organizasyonun belirli bir hedefe ulaşma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Performans, genellikle belirli bir görevi ne kadar etkili bir şekilde yerine getirdiğimizi ölçen bir kavramdır. Genellikle belirli bir süre içinde gerçekleştirilmesi hedeflenen bir görevin sonucu olarak değerlendirilen ve bu süreçte bireylerin veya organizasyonların ne kadar etkili oldukları, hedeflere ne kadar yaklaştıkları ve belirlenen standartları ne kadar başarılı bir şekilde karşıladıklarının değerlendirildiği performans, bu değerlendirmeleri yaparken genellikle nicel ve nitel verileri kullanmaktadır (Torlak ve Altuntaş, 2017). Mevcut potansiyeli ortaya çıkarmak, geliştirmek ve en üst düzeye taşımak için kullanılan bu yöntemlerdeki temel amaç, bireylerin ve organizasyonların başarılarını artırmak ve sürekli olarak gelişmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda bireylerin ve organizasyonların rekabetçi bir ortamda var olabilmeleri ve sürdürülebilir bir başarı elde edebilmeleri için son derece önemli olan performans kavramının etkili bir şekilde yönetilmesi ve geliştirilmesi, bireylerin ve organizasyonların uzun vadeli başarılarını sağlamak için kritik bir öneme sahiptir (Kepenekci, 2015). Bu kavram, günümüzde bireylerin ve organizasyonların başarılarını ölçmek, değerlendirmek ve geliştirmek için kullanılmaktadır.

Performans, salt nihai çıktılar veya sonuçlarla sınırlı olmayıp aynı zamanda bu sonuçlara ulaşmak için sergilenen davranışları (iş birliği, inisiyatif alma, problem çözme yaklaşımları), kullanılan yetkinlikleri (bilgi, beceri ve yetenekler) ve görevin yerine getirilme biçimini (iktisat, kalite, zaman) içeren karmaşık bir yapı arz etmektedir (Sonnentag ve Frese, 2002). Özellikle eğitim alanındaki kurumsal işleyişe, tanımlanmış hedeflere, kazanımlara ve kalite standartlarına ulaşma derecesini sistematik olarak

değerlendirmeyi amaçlayan ancak uygulamada ölçüm zorlukları ve farklı yorumlamalara açıklığı nedeniyle karmaşıklaşan bir olguyu da temsil etmektedir (Akşit, 2006); bu çerçevede performans, salt standart testlerle ölçülen bilişsel kazanımların ötesine geçerek öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini, üst düzey düşünme becerilerini edinmelerini, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının niteliğini ve mesleki gelişim düzeylerini, okul yöneticilerinin liderlik etkililiğini ve okulun tüm paydaşları için yarattığı katma değeri kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gereken çok boyutlu bir yapı olarak öne çıkmaktadır (Cerit, 2008; Uğurlu, 2013).

Performans sürecinde kavramları birbirinden ayırmanın zor olması, performans öğelerinin analizini ayrıntılı incelemeyi gerekli kılmaktadır. Performansı oluşturan temel öğelerden sonuç, davranış, yetenek, kalite, zaman, verim, iktisat gibi unsurlardan hareketle (Aktaş ve Kurt, 2018) bu araştırmanın özellikle eğitim ve okul performansı açısından özünü teşkil eden bazı alt unsurlar açıklanmaya çalışılacaktır.

2.5.1.1. İktisat

İktisat, hedeflerin mümkün olan en düşük maliyetle gerçekleştirilmesi, yani çıktıların mümkün olan en az girdiyle elde edilmesidir (Köse, 2000). Bu anlamda performansın iktisadi boyutu, belirli bir faaliyetin veya çıktının gerçekleştirilmesi için kullanılan kaynakların maliyetini minimize etme derecesini ifade etmekte ve gerekli girdileri mümkün olan en düşük fiyata temin etme veya belirli bir bütçe dâhilinde kalma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Aytaç, 2014). Verimli iktisat; etkin tedarik zinciri yönetimi, stratejik satın alma kararları, pazarlık gücünün kullanılması, maliyet bilinci kültürünün yerleştirilmesi ve sıkı bütçe kontrol mekanizmalarının uygulanması gibi çeşitli yönetim hareketliliklerini içermektedir ancak sonuç ve iktisat uyumu arayışının sınırlayıcısı, hedeflenen kalite düzeyinden ödün verilmemesi gerekliliğidir; zira standartların altında kalan aşırı ucuz girdiler, hatalara, yeniden işlemlere, düşük performansa, müşteri memnuniyetsizliğine ve nihayetinde daha yüksek toplam maliyetlere yol açarak sahte bir ekonomi durumu yaratabilir (Levacic, 2009). Bu nedenle iktisat değerlendirmeleri, günümüzde kalite ve etkinlik boyutlarıyla birlikte yapılmaktadır.

Eğitim açısından bakıldığında iktisat başlığı, kurumların kendilerine tevdi edilen veya ürettikleri finansal kaynakları kullanarak eğitim ve öğretim faaliyetleri için gerekli olan mal ve hizmet girdilerini (eğitim materyalleri, teknolojik donanım, enerji, bakım-

onarım hizmetleri, ana ve yardımcı personel giderleri) temin ederken ve kullanırken önceden belirlenmiş asgari kalite standartlarını ve eğitimsel gerekliliklerini göz ardı etmeden maliyet düşüklüğü ilkesine ne ölçüde riayet ettiğini ifade eden, temel olarak kaynakların tedarikine ve kullanımına odaklanan bir performans boyutudur (Baloğlu ve Karadağ, 2022). Bu bağlamda okul performansı açısından da iktisatlı olmanın mutlak bir hedef olarak görülmesi, eğitimin temel amaçlarıyla çelişme riski taşısa da bu boyutun değerlendirilmesi, eğitimin kalitesi, etkililiği ve adil olma gibi performans boyutlarıyla düzenli bir biçimde ve dengelenerek yapılmalıdır. Aşırı maliyet odaklı bir yaklaşım, yetersiz veya düşük nitelikli öğretim materyali alımına, gerekli teknolojik yatırımlarının ertelenmesine veya öğrenme ortamının fiziki koşullarının ihmal edilmesine yol açabilir ki bu durum, kısa vadede iktisadi bir kazanım gibi görünse de uzun vadeli hedefler açısından öğrenci başarısını, öğretmen motivasyonunu ve okulun genel eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir (Aydın, 2016).

2.5.1.2. Verimlilik

Verimlilik, mümkün olan en az kaynak harcamasıyla en iyi sonuçlara ulaşmak anlamına gelmektedir. Maksimum verimliliğin sağlanması açısından bu kavram, günümüzün ekonomik sorunlarını çözebilen, gelişmiş ülkelerin gelişmesinin ve statü kazanmasının en önemli şartlarından birini sağlayan (Dinler, 2018), etkililik ve iktisat ilişkisi bağlamında performans denetimi ve ölçüm faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesini hedefleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Koçel (2020), verimlilik için bir organizasyonun performansının ana göstergesi ve etkililik ve tutumluluk terimleri bağlamında etkili bir unsurdur, ifadesini kullanmaktadır. Performansın verimlilik boyutu, işleyişe doğru katkı yapma şiarıyla mevcut kaynaklarla operasyonel süreçlerin ne kadar iyi ve israftan uzak bir şekilde yürütüldüğünü değerlendirmektedir. Süreçte belirli bir girdi seviyesiyle mümkün olan en yüksek çıktıyı elde etme ya da hedeflenen bir çıktı düzeyine ulaşmak için gereken girdi miktarını en aza indirme çabası, performans açısından karakterize edilmektedir (Neely ve diğ., 2005). Analizler doğrultusunda iyileştirme çabaları, süreçlerdeki her türlü israfın belirlenip ortadan kaldırılmasına, iş akışlarının daha akıcı hâle getirilmesine, teknolojinin etkin kullanımına ve genel olarak operasyonel maliyetlerin düşürülmesine yöneliktir; bu nedenle verimlilik, sıklıkla birim başına maliyet, birim çıktı başına harcanan iş gücü saati, makine kullanım oranı, enerji tüketimi gibi nicel metriklerle izlenmektedir (Koçel, 2021).

Eğitim bağlamında verimlilik, belirlenen eğitim amaçlarına ulaşmada kullanılan kaynakların ne ölçüde etkin ve az kayıpla kullanılarak istenen sonuçların elde edildiğini ifade etmektedir. Bu ilke, içsel verimlilik (öğrencilerin sistem içinde ne kadar akıcı ilerlediği, sınıf tekrarı ve okul terk oranlarının düşüklüğü, öğretmenin durumu, derslik ve materyallerin ne ölçüde faydacı kullanıldığı) ve dışsal verimlilik (mezunların istihdam edilebilirlik oranları, mesleki başarıları, toplumsal yaşama katkıları ve eğitimin bireysel ve toplumsal getiri oranları) bağlamında bir kazanım sağlama çabasını temsil etmektedir (Darling-Hammond, 2017).

2.5.1.3. Etkinlik

Performansın bir diğer boyutu olan etkinlik, bir kuruluşun yürüttüğü faaliyetlerle belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ifade etmektedir ve planlanan hedeflerin gerçekleşen hedeflere oranı olarak karşımıza çıkmaktadır (Cunningham ve Gresso, 1993). Verimlilik kavramından farklı olarak işleyişe doğru katkı yapma ilkesi yerine doğru işlerin yapılıp yapılmadığı noktasında bir değerlendirme sunmakta ve üretilen çıktıların miktar veya kalitesinin yanı sıra bu çıktıların organizasyonun misyonu, vizyonu ve stratejik planları doğrultusunda yarattığı gerçek sonuçları ve etkileri değerlendirmeye almaktadır (Akdemir, 2003). Etkinliğin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, genellikle stratejik hedeflere ulaşma oranları, program veya proje hedeflerinin gerçekleşme derecesi, paydaş beklentilerinin karşılanma düzeyi gibi göstergeler aracılığıyla yapılmakta ve bu süreç, mutlaka açıkça tanımlanmış, ölçülebilir, ulaşılabilir, ilgili ve zamana bağlı hedeflerin varlığını zorunlu kılmaktadır (Robbins ve Coulter, 2012).

Eğitim etkinlik arayışı, hesap verebilirlik, sürekli iyileştirme ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gibi temel amaçlarla yakından ilişkilidir. Eğitim politikaları, müfredat geliştirme, öğretmen yetiştirme ve okul yönetimi süreçlerinde etkinliği artırıcı stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması, eğitimin tüm amaçları açısından sürece bağlı olarak gelişmektedir. Etkinliklerin dar bir şekilde salt akademik test skorlarıyla tanımlanması, eğitimin diğer önemli boyutlarının göz ardı edilmesi, etkinlik değerlendirmelerinde çoklu göstergelerin ve hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılması bağlamında önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Hochbein, 2011). Bu ilke, belirlenen eğitim amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlanmakta ve eğitim sistemlerinin, kurumlarının veya programlarının başarısını değerlendirmede hem çıktı odaklı olması, kalite boyutunu içermesi ve paydaş beklentilerini dikkate alması

açısından verimlilik ile birlikte ele alınması gereken önemli bir performans unsurudur (Şişman, 2002).

2.5.1.4. Kalite

Kalite, somut olarak ürünün dayanıklılığı ve uzun ömürlülüğü bağlamında soyut anlamda da kaynakların verimli kullanılması ve üretilen ürün ve hizmetlerin kullanım kolaylığını garanti altına almak anlamına gelmektedir. Ekonomik kalkınmanın en önemli alanlarından biri olan kalite bir hizmet meselesidir ve kuruluş, uygun üretim ve hizmet anlayışıyla tüketici ihtiyaçları doğrultusunda hareket ederek kamusal sorumlulukları yerine getirmektedir (Troutman, 2012). Amaçlara ulaşma ve kaynak kullanımı ilkelerinin ötesinde işlerin ne kadar iyi yapıldığına yani sunulan hizmetin ve elde edilen sonuçların niteliğine, değerine ve üstünlüğüne odaklanmaktadır. Bu ilke, genellikle tüketici veya paydaş memnuniyetini sağlama, hatayı en aza indirme, tutarlılığı güvence altına alma gibi hedeflerle somutlaşır. Kalite, salt teknik özelliklerin ötesinde, herhangi bir alana özgülemenden algılanan değeri, kullanım kolaylığını ve genel tatmini de içerebilir; bu nedenle yüksek performansın sürdürülebilirliği için vazgeçilmez bir kriter olarak kabul edilmekte ve genellikle sistematik kalite yönetimi yaklaşımlarıyla güvence altına alınmaya çalışılmaktadır (Martinez, 2007).

Kalite, eğitimde hem resmî hem de özel kurumlar işleyişine odaklı nitelikli öğretmenler ve güncel müfredat gibi kaliteli girdileri, öğrenci merkezli ve etkileşimli pedagojik yaklaşımlar gibi kaliteli süreçleri ve sadece akademik başarıyı değil aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri ve olumlu tutumları içeren kaliteli çıktıları kapsamaktadır (Özyürek, 2019). Kaliteli bir eğitim küreselleşen dünyada sistemi, aynı zamanda tüm bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri için adil ve kapsayıcı fırsatlar sunmayı gerektirmekte dolayısıyla özündeki eşitlik ilkesiyle de ilintili eğitimde kalite arayışı, sürekli iyileştirmeyi teşvik eden, hesap verebilirliği sağlayan ve nihayetinde eğitimin bireysel ve toplumsal işlevlerini en üst düzeyde yerine getirmesini hedefleyen temel bir yaklaşım olarak göze çarpmaktadır (Karip, 2013).

2.5.1.5. Sonuç/Çıktı

Değerlendirmelerde başat bir konuma sahip sonuç/çıktı ilkesi, organizasyonel faaliyetlerin veya bireysel çabaların sonucunda ortaya çıkan somut, ölçülebilir veya nitel olarak tanımlanabilir ürünlere, hizmetlere veya başarılarla odaklanan temel bir

performans boyutudur (Hochbein, 2011). Bu ilke, değerlendirme bakış açısını süreçten ziyade doğrudan neyin başarıldığına veya üretildiğine yönlendirmekte ve odak noktası, harcanan kaynak veya izlenen yöntemlerden bağımsız olarak elde edilen nihai kazanımlar olarak tanımlanmaktadır (Clonch, 2016). Tamamlanan proje sayısı, üretilen birim miktarı, elde edilen gelir, tüketici memnuniyet anket skorları, yayınlanan makale sayısı veya çözüme kavuşturulan problem adedi gibi nicel metriklerle ifade edilebileceği gibi geliştirilen bir stratejinin niteliği veya kazanılan bir itibar gibi daha nitel göstergelerle de temsil edilebilen bu ilke (Sonnentag ve Frese, 2002), hedeflerin belirlenmesi, ilerlemenin izlenmesi ve hesap verebilirliğin sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir, zira performansın nesnel kanıtlarını sunarak değer yaratımını ve katkıyı görünür kılmaktadır. Bununla birlikte, salt sonuç odaklı bir yaklaşımın, süreç kalitesini, uzun vadeli sürdürülebilirliği veya ölçülmesi zor olan ancak değerli olan dolaylı etkileri göz ardı etme riski taşıdığı da akademik tartışmalarda dikkate alınması gereken bir husus olarak göze çarpmaktadır.

Eğitim sistemleri, özellikle ülkemizde çoğu zaman kendilerinden beklenen somut başarıları ve ölçülebilir kazanımları sergileme baskısı altındadır. Performans değerlendirmesinin bu safhasında, sonuç/çıktı ilkesi tüm pedagojik süreçlerin, kaynak tahsislerinin ve iyi niyetli çabaların neticesinde elde edilenlere odaklanmaktadır. Burada temel konu, süreçlerin ne kadar incelikli işlediği ya da kaynakların ne denli verimli kullanıldığı değil doğrudan doğruya öğrenci başarısındaki artışlar, mezuniyet karneleri, ulusal/uluslararası sınavlardaki sıralamalar veya belki de mezunların istihdam piyasasındaki yerleri gibi genellikle rakamlara dökülebilen nihai ürünlerdir (Robbins ve Coulter, 2012). Bu ilkeye eğitim performansı açısından tek boyutlu bir bağlılık göstermek, eğitimin özüne dair ciddi soru işaretleri doğurmaktadır. Salt ölçülebilir sonuçlara odaklanmak, öğrenme motivasyonu, eleştirel sorgulama yetisi, yaratıcılık kıvılcımı veya etik duruş gibi eğitimin elzem unsurlarını göz ardı etme tehlikesini barındırmaktadır. Bu ilke, eğitim performansının anlaşılmasında önemli bir göstergedir ancak öğrenme süreçlerinin kalitesini, fırsat eşitliğini, insani gelişimi yansıtmakta tek başına yetersiz kalmaktadır (Troutman, 2012).

2.5.2. Performans Yönetimi

Performans değerlendirme, örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi literatüründe, çalışanların belirli bir dönemdeki iş sonuçlarını, yetkinliklerini ve

davranışsal göstergelerini planlı bir şekilde ölçme, analiz etme ve bu veriler doğrultusunda geri bildirim sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Genellikle bireysel ve takım çabalarını daha geniş stratejik hedeflerle senkronize etme arayışını temsil eden bir kavram olan değerlendirmenin özünde tanımlama, ölçme, değerlendirme ve geliştirme döngüsünü düzenli hâle getirme çabası yatmakta; bu yolla da etkinlik, verimlilik ve hesap verebilirliğin artırılacağı varsayılmaktadır (Erdem ve Demirel, 2007). Bu bağlamda kavram, bir organizasyonun hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için çalışanların ihtiyaç duyduğu performans hakkında ortak bir anlayış oluşturmayı ve çalışanların bu hedeflere katkısını sistemli ve koordineli bir şekilde arttırmayı amaçlayan bir gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Performans yönetimi, oluşturulan örgütsel hedefler bütünüdür ve bu hedeflere ulaşmaya katkıda bulunan ekipler ve bireyler, katkıları oranında ödüllendirilmekte veya hedeflere ulaşmak için eğitim ve gelişim planları oluşturulmaktadır (Öztürk, 2006).

Performans yönetiminin başarısı, kullanılan araç ve tekniklerden çok, uygulandığı örgütsel bağlama, liderlik anlayışına, güven düzeyine ve iletişim kalitesine bağlı bulunmaktadır (Konan ve Yılmaz, 2019). Bu sebeple yeni insan kaynakları yönetim modeli olarak ve bu kavramın tüm alt başlıklarıyla gelişim, organizasyonlarda komuta kontrol anlayışından destekleyici liderlik modeline doğru bir değişimi yansıtmaktadır. Bu değişim, iş performansını örgütün misyonuna ve uzun vadeli stratejik hedeflerine bağlamanın hem çalışanlar hem de örgütler açısından öneminin anlaşılmasıyla sağlanmıştır (Barutçugil, 2002). Sürece bağlı olarak da performans yönetim sistemi, durgun bir yapıya sahip olmayıp performansı iyileştirmeye yönelik bir takım standartların belirlendiği, ortak planlamanın yapıldığı, değerlendirmenin yapıldığı ve sonuçta amacın performansı artırmak olduğu bir organizasyonel sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Performans yönetimi bir anlamda çalışanların yönetimin hedeflerine ne ölçüde ulaştığının ve bu hedeflere ulaşmak için eksikliklerinin nasıl giderileceğinin değerlendirilmesi ve incelenmesidir (Başaran, 2013).

2.5.3. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, bir çalışanın belirli bir süre içinde tanımlanmış iş görevlerini yerine getirme konusundaki performans düzeyinin belirlenmesini içermektedir. Bir kişi, yaptığı işin sonuçlarına bu şekilde bakar ve kişisel başarısının sonuçlarını böyle değerlendirmektedir (Fındıkçı, 2006). Performans değerlendirmeleri,

yalnızca dönemi sonunda yapılan değerlendirmelerden ziyade belirli bir dönemi kapsayan ara değerlendirmelerin özeti olarak üretilmesi amaçlanan yazılı verilerdir. Bu veri belirlenen kriterleri aşarsa çalışan başarılı sayılmaktadır. Ayrıca çalışanların becerileri ve performansına ilişkin birçok sonuç elde edilerek özellikle geleceğe yönelik başarılı tahminler yapılmasına olanak sağlanmaktadır. Dolayısıyla elde edilen veri, gelecekte çalışanların ataması, kariyer planlaması, ücret dağıtımı gibi kararların alınmasında kullanılacaktır. Yöneticilerin iş başarısını artırmada karşılaştığı en önemli konulardan biri olan görevlerin ne kadar iyi yerine getirildiğinin ve yöneticinin hangi iş becerilerine sahip olduğunun belirlenmesi de sürece katkı sağlamaktadır. Performans değerlendirmesi, bir işi yapan kişi, grup veya kuruluşun işin amaçlarına ulaşma derecesinin diğer bir ifadeyle amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının nicel ve nitel ifadesidir (Örücü ve Köseoğlu, 2003). Bu nedenle yöneticiler, çalışanlarının yetenek ve performanslarını belirli bir sistem içerisinde belirli grafikler üzerinden takip ederek performanslarını yakından takip etmekte; dönem boyunca geri bildirim ve uyarılar aracılığıyla çalışanlarının performansının iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi literatüründe, çalışanların belirli bir dönemdeki iş sonuçlarını, yetkinliklerini ve davranışsal göstergelerini ölçmek, analiz etmek ve bu veriler doğrultusunda geri bildirim sağlamak, bireysel ve grup performansının nesnel ölçütlerle değerlendirmek, hem çalışanın mesleki gelişimine katkı sağlamak hem de örgütsel verimlilik ile stratejik hedefler arasında uyum oluşturmak (Erdem ve Demirel, 2007), performans değerlendirme sistemlerini nicel ve nitel yöntemler bağlamında önemli bir yere getirmektedir. Performans kavramının anlaşılması ve ölçülmesi, belirlenen hedeflerin netliğine, değerlendirme kriterlerinin geçerliliğine ve güvenilirliğine, değerlendirmenin yapıldığı bağlamın dikkate alınmasına ve performansın farklı boyutlarının bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasına bağlı bulunmaktadır (Özdemir, 2016). Bu bağlamda değerlendirmenin salt bir ölçüm mekanizması olmanın ötesinde hem söylem hem de eylemde insanı geliştiren bir yönetim teknolojisi olarak işleve sahip olduğu görülmekte; çalışan ve üreten birey davranışlarını disipline eden, örgüt kavramına bağlı başarı ilişkilerini yeniden üreten, insan kaynağı potansiyelini ortaya çıkarmada stratejik bir rol üstlenen, örgüt teorisi ve insan kaynakları yönetimi disiplinlerinde yeniden sorgulanmayı gerektiren karmaşık bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Clonch, 2016).

2.5.4. Okul Performansı

Okul performansı, eğitim bilimleri literatüründe çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmakta olup öğrenci başarısı, öğretim kalitesi, yönetim etkinliği ve fiziksel altyapı gibi bileşenlerin etkileşiminden oluşan bütüncül bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Dünya ülkeleri geçmişte klasik bakış açısına bağlı olarak okul performansını genellikle öğrenci kazanımları üzerinden ölçerken yeni okul kuramları, performansı salt akademik çıktılara bağlı değil aynı zamanda süreç odaklı sosyal adalet, kapsayıcılık ve öğrenci refahı gibi niteliksel boyutlar bağlamında da ölçmektedir (Ball, 2012). Genel olarak bir okulun eğitim öğretim faaliyetlerindeki başarısını, etkinliğini ve verimliliğini ifade eden çok boyutlu bir kavram olan okul performansı, öğretmen, idareci ve diğer paydaşlara da bağlı olarak okulun genel işleyişini, öğretmenlerin performansını, öğrenci gelişimini, okul iklimini ve kaynakların etkili kullanımını da içermektedir (Dillon, 2008). Ülkemizde özellikle öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini değerlendirmek için kullanılan önemli bir ölçüt olan okul performansı, öğrencilerin sınav sonuçları, proje çalışmaları, katılım ve davranışları gibi faktörler göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir.

Araştırmalar, okul performansı ile öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları arasında anlamlı bir bağ olduğunu ortaya koyarken sistem teorisi bakış açısından bakıldığında ise okulların teknik sistemler olarak anlaşılması gerektiğini göstermiştir. Bu gereklilik, okul performansının iyileştirilmesine yönelik müdahalelerin klasik gerekçeler yerine okul iklimi, aile katılımı ve toplumsal destek mekanizmaları gibi dinamik faktörleri dikkate alan bütüncül modeller üzerinden kurgulanması sonucunu doğurmaktadır (Bolman ve Deal, 2008). Öğretmenlerin tüm bu dinamikleri düşünerek öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve onlara uygun destek sağlamak için okul performansı verilerini kullanmaları, süreçte öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olurken eğitimcilerin de öğrencilere en iyi şekilde rehberlik etmelerine olanak tanımaktadır (Tekin, 2019). Sonuç olarak bu çalışmanın çerçevesini oluşturan tüm bu veriler, okul performansı değerlendirmelerine yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir çünkü okul performansı araştırmaları, metodolojik olarak karma yöntemlerin uygulanmasını zorunlu kılan ve çağdaş bir bakış açısıyla ele alınması gereken multidisipliner bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5.4.1. Okullarda Kurumsal Performansın İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Okullarda kurumsal performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi, eğitim kurumlarının hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemek, eğitim süreçlerini iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için yapılan elzem bir süreçtir. Bu süreç planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. (Aydın, 1994). Eğitim kurumlarının belirlenmiş stratejik hedeflere ulaşma düzeyini önceden belirlenmiş dinamikler çerçevesinde takip etmek, eğitim ve öğretim kalitesini artırmak, kaynakların etkin kullanımını sağlamak ve hesap verebilirliği güçlendirmek amacıyla yürütülen bir yönetmeyi bünyesinde barındıran bu süreç, öğrenci akademik başarısı, öğretmen yetkinlikleri, müfredatın uygulanma etkinliği, okul iklimi, öğrenci, veli, personel memnuniyeti ve yönetim verimliliği gibi çok boyutlu performans göstergelerinin önceden tanımlanmış ölçütler ve standartlar çerçevesinde düzenli aralıklarla toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Kepenekci, 2015). Kurumsal performans ise bir eğitim kurumunun belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini ifade etmektedir. Bu durum, okulun yönetim, eğitim, öğretim ve öğrenci başarısı gibi temel unsurlarının ne kadar etkili çalıştığını değerlendirmeyi kapsamaktadır. Elde edilen veriler ve değerlendirme sonuçları, okul yönetimlerine güçlü yönleri pekiştirme, iyileştirmeye açık alanları tespit etme ve kanıta dayalı karar alma yoluyla sürekli gelişim döngüsünü destekleme imkânı sunarak kurumsal kapasitenin artırılmasına ve eğitimde sürdürülebilir başarının sağlanmasına temel oluşturmaktadır (Apple, 2014).

Kurumsal performansın izlenmesi sürecinde, okullar nicel ve nitel verileri entegre eden çoklu yöntemler kullanmaktadır. Nicel veriler genellikle standart test puanları, mezuniyet oranları, devamlılık kayıtları, bütçe gerçekleştirmeleri gibi ölçülebilir metrikleri içerirken nitel veriler öğretmen gözlemleri, öğrenci ve veli anketleri, odak grup görüşmeleri, ders denetimleri ve portfolyo değerlendirmeleri yoluyla elde edilmektedir. Bu verilerin toplanmasında geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması da sonuçların doğruluğu açısından büyük önem taşımaktadır (Akşit, 2006). Hâliyle kurumlar, yönetim anlamında çağdaş uygulamalardan etkilenmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında hesap verme anlayışı, performans değerlendirilmesi, idare, öğretmen, öğrenci kavramları, birçok ülkenin başat konuları arasında bulunmaktadır. Alanyazında kurum performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi, performans yönetimi bağlamında kalite yönetimi ve insan kaynakları gibi pek çok kavram eğitim politikalarına yansımıştır (Köse, 2021).

Okul performansının kavramsal modeli, bir eğitim kurumunun başarısını etkileyen karmaşık faktörler ağını ve bu faktörler arasındaki ilişkileri anlamlandırmaya ve açıklamaya yönelik teorik bir çerçeve olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu modeller, okulun sonuç odaklı bakış açısının yanı sıra bu çıktılara ulaşılmasını sağlayan veya sonuçları engelleyen içsel ve dışsal dinamikleri bir bütün olarak ele almaktadır (Bulut ve Kaya, 2024). Bu durum, performansın çok boyutlu doğasını kabul ederek sonuçların tek bir göstergeye indirgenmesini önlemektedir. Tüm bu çağdaş modeller, farklı bileşenler arasındaki karşılıklı etkileşimi görselleştirerek okul gelişimine yönelik daha bütüncül ve kanıta dayalı yaklaşımların benimsenmesine olanak tanımaktadır (Ball, 2012). Bu çalışmada da okul performansının öğretmenlerin bakış açılarından yorumu aşağıdaki model paralelinde aktarılmaya çalışılmıştır.



Şekil 2 Okul Performansı Kavramsal Modeli

Değerlendirme aşamasında toplanan ve analiz edilen performans verileri, önceden belirlenmiş standartlar, hedefler veya geçmiş dönem performansları ile karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmalı analiz salt mevcut durumu göstermekle kalmaz aynı zamanda geleceğe yönelik stratejik kararların alınmasına temel teşkil etmektedir (Aydın, 2016). Başarılı uygulamaların yaygınlaştırılması, iyileştirme gerektiren alanlar için kanıta dayalı eylem planlarının oluşturulması, kaynakların daha etkin ve verimli bir şekilde önceliklendirilmesi bu sonuçlara dayanmaktadır.

2.5.4.2. Kurum Performansının İzlenmesi

Okul performansının izlenmesi, salt akademik başarı ile sınırlı kalmayıp öğretmenlerin ve öğrencilerin genel refahı ve eğitim deneyimleriyle de ilişkili bulunmaktadır ve akademik iyi olma hâli ile süreç performansı arasındaki ilişki bağlamında incelenmektedir (Karip, 2013). Bu süreç pedagojik uygulamalar, sınıf yönetimi, öğretmen profesyonel gelişimi ve yetkinliği, okul iklimi ve kültürü, liderlik etkinliği, kaynakların verimli kullanımı, öğrenci devamlılığı ve davranışları ile paydaş

memnuniyeti gibi okulun işleyişine dair kritik süreç ve girdi faktörlerini de kapsamaktadır (Torlak ve Altuntaş, 2017). Kurum performansı ile ilgili temel unsurlar, müfredatın uygulanması ve öğrenci kazanımlarının önemi açısından ilk sırayı almaktadır. Liderlik, planlama ve organizasyon becerilerini içine alan yönetim süreçleri ikinci sırayı, fiziksel, malî ve insan kaynaklarının verimli kullanımı ise üçüncü sırayı oluşturmaktadır. (Balcı, 2022). Bu sebeple kurumsal performansın izleme sürecinde öğrenci başarısının verileri, öğretmenin performans ölçümü, anket ve görüşme, etkili yöntemlerdendir. Bu bilgiler paralelinde bu çalışmada da öğrencilerin akademik iyi olma hâlleri, eğitim hedeflerine ulaşmalarındaki istekler ve bu durumların okul performansına olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.5.4.3. Öğrenci, Veli Memnuniyeti

Eğitim sisteminin kalitesi, öğrenci ve veli memnuniyeti ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenci, veli memnuniyeti, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu durum eğitim kurumlarının genel başarısını da belirlemektedir. Bu bağlamda, veli memnuniyetinin artırılması, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha aktif katılımını sağlamaktadır (Fidan, 2010). Öğrenci, veli memnuniyeti üzerine yapılan araştırmalar, ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımının öğrencilerin akademik performansını artırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle ebeveyn katılımının çocukların akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu ve bu etkinin bilişsel yeterlik algısı ile öğretmen ve öğrenci ilişkisi tarafından tamamen aracılık edildiği de bilinmektedir (Özdemir, 2016). Bu durumda eğitimde öğrenci memnuniyetinin artırılması için topyekûn bir katılımın yanı sıra öğretmenlerin liderlik duruşlarının da önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenlerin liderlik çaplarının öğrencilerin katılımı ve akademik memnuniyeti üzerindeki etkileri, akademik katılım ile yüksek derecede ilişkili olduğu ve bu durumun akademik memnuniyeti artırdığı da görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik anlayışlarının hem sınıf ortamında hem de çevrim içi platformlarda öğrencilerin eğitim deneyimlerini ve dolayısıyla memnuniyetlerini etkileyen önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır (Erdem ve Demirel, 2007).

Öğrenci, veli memnuniyeti eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır ve ebeveyn katılımı, öğretmen liderliği ve öğrenci etkileşimi gibi faktörler bu memnuniyeti etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Eğitimdeki bu çok boyutlu

etkileşimlerin anlaşılması, öğrenci memnuniyetinin artırılması için gerekli stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.5.4.4. İletişim ve İş birliği

Öğretmenlerin iletişim becerileri, okul ortamında sağlıklı bir iletişim iklimi oluşturulmasında kritik bir öneme sahiptir. Yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişimin okulun genel işleyişi ve eğitim kalitesi üzerindeki etkileri, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini de desteklemekte ve sınıf içindeki etkileşimi artırmaktadır (Aydın, 2016). Bu bağlamda iş birliği, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin iş birliği içindeki çalışmaları, okul kültürünü de olumlu yönde etkilemektedir. Okul kültürü ile öğretmenlerin profesyonel öğrenme süreçleri arasındaki ilişkinin öğretmenlerin profesyonel gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve okul kültürünün bu süreçteki etkisini ortaya koymaktadır. İş birliği, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlarken aynı zamanda okulun genel başarısını da artırmaktadır (Gülbahar, 2020).

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde de doğrudan bir etki yaratmaktadır. Etkili iletişim becerilerinin öğretmenlerin öğrenci, öğretmen ilişkilerini güçlendirdiği ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmelerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katılımlarını artırdığını göstermektedir (Aytaç, 2014). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla etkileşim ve katılım, iletişim becerileri eğitimi ve iletişim becerilerine yönelik tutumlar noktasında da olumlu yönde etkileri bulunur. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, aynı zamanda öğrencilerin empati ve anlayış düzeylerini artırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme süreçlerine de katkı sağladığını göstermektedir (Çelik ve Alpan, 2023). İletişim becerilerinin geliştirilmesi ve iş birliğinin teşvik edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklerken öğrencilerin öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve uygulamalarının öğretmenlerin iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler içermesi büyük önem taşımaktadır.

2.5.4.5. Okulun İmkânları

Okul performansının gelişiminde okul ikliminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Demiröz (2020), öğrencilerin okul iklimine dair algılarının okul aidiyeti ve akademik başarıları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma, okul ikliminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin okul iklimine dair olumlu algıları, onların akademik başarılarını artırmakta ve okulda daha fazla bağlılık hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durum, okulun sunduğu sosyal ve fiziksel imkânların, öğrencilerin akademik performansları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Karaman ve Atar (2019) tarafından öğrenci düzeyindeki ve okul düzeyindeki değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, okul kaynaklarının öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle eğitim kaynaklarının kalitesi, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahipken cinsiyetin etkisi ise daha belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir. Bu bulgular, okulun sunduğu imkânların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde nasıl bir etki yarattığını anlamak için kritik öneme sahiptir. Ayrıca, okulun fiziksel çevresi ve yeşil alanların varlığı da akademik başarı üzerinde etkili olabilir. Okul çevresindeki yeşil alanların öğrencilerin akademik performansları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, daha fazla ağaç bulunan okulların matematik ve okuma standart testlerinde daha yüksek başarı oranlarına sahip olduğunu göstermektedir (Bolman ve Deal, 2008). Bu bulgular, okul çevresinin fiziksel özelliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde nasıl bir etki yarattığını anlamak için önemlidir. Okulda sunulan eğitim programlarının kalitesi de akademik başarı üzerinde belirleyici bir faktördür. Bu bağlamda okul performansının gelişiminde okulun imkânları ve bu imkânların önemi, eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Okul iklimi kaynaklar, sağlık hizmetleri, fiziksel çevre ve eğitim programları gibi faktörler, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Büyükgoze ve diğ., 2018).

2.5.4.6. Bilimsel ve Kültürel Faaliyetler

Eğitimde performansın artırılması, özellikle bilimsel ve kültürel faaliyetlerin entegrasyonu ile doğrudan ilişkilidir. Kültürel mirasın eğitimdeki yeri üzerine yapılan

alışmalar, kültürel değerlerin ve geleneklerin eğitim sistemine entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır (elik ve Alpan, 2023). Okulların ğrencilerin kültürel kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bir ortam sunması ve bu durumun öğrencilerin sosyal kimliklerini oluşturma süreçlerine katkıda bulunması, öğrencilerin kültürü anlamaları ve süreci akademik başarıyla ilişkilendirmeleri, okul performansının artırmasını sağlamaktadır. Ayrıca kültürel etkinliklerin eğitimdeki etkisi, öğrencilerin akademik başarıları ile doğrudan ilişkilidir (Doğan, 2013).

Göktürk (2021), eğitimdeki sosyal ve kültürel eşitsizliklerin kültürel süreçler ve adaletsizlik bağlamında nasıl üretildiğini incelemiştir. Çalışmada eğitim sisteminin bu tür eşitsizlikleri ele alacak şekilde yapılandırılmasının öğrencilerin okul performansını artırmak için kritik bir öneme sahip oluşu vurgulanmıştır. Bu bağlamda bilimsel ve kültürel faaliyetlerin eğitimdeki rolü öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal kimlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olması okul performansını artırmada etkili bir strateji olarak öne çıkarmaktadır.

2.5.4.7. Etkili Okul

Okul performansı, eğitim kurumlarının genel etkinliğini ve başarısını oluşturan çok boyutlu ve birbirleriyle ilişkili bileşenler bütünüdür. Organizasyonel performans ve yaşam döngüsünü tanımlarken karmaşık bir terminoloji (başarı yerine büyüme ve gelişme, reform ve iyileştirme yerine dönüşüm) kullanılmaktadır (Hochbein, 2011). Bu bağlamda okul etkisi öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, sosyal becerilerini geliştirmek ve genel olarak ğrenci gelişimini desteklemek için okul ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin bütünüdür. Bu etki, öğrencilerin salt ders içi eğitimle değil aynı zamanda ders dışı etkinliklerle de desteklenerek daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Bu etkinlikler arasında sportif faaliyetler, sanatsal etkinlikler, bilimsel projeler, sosyal sorumluluk projeleri, kültürel etkinlikler ve tartışma grupları gibi çeşitli faaliyetler bulunmaktadır (İlgar, 2005).

Okul performansına ilişkin araştırmalar çeşitli başlıklar altında yapılabilir: Etik okul, okul performansı, okulun etkileri, eğitim veya ğretim etkililiği, okul iyileştirme, okul geliştirme, iyi okul vs. Bu araştırmalar genellikle etkili okul kavramına odaklanmaktadır (Balcı, 2022; şişman, 2020). Yapılan araştırmalar sonucunda işleyen bir okulun veya okul performansının ortak paydada buluştuğu bazı özelliklerin veya boyutların geliştirildiği söylenebilir. Etkili okul, öğrencilerin eğitim süreçlerindeki

başarılarını artırmak ve okul ortamının verimliliğini artırmak amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimi arasındaki etkileşimleri kapsayan bu etki, paydaşların birlikte çalışarak eğitim kalitesini yükseltmelerini hedeflemektedir (Aydın, 2016). Burada amaç, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaktır. Etkili okul, aynı zamanda okul yönetiminin etkin bir şekilde işleyişini sağlamayı ve okulun kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmasını hedeflemektedir (Başaran ve Çınkır, 2013).

Garbarino (1976) 12 ABD eğitim kurumu ve 10 milyondan fazla üye tarafından kurulan Learning First Alliance, etkili okulun altı özelliğini açıklamaktadır (Akt. Tural, 2019):

- a.** Etkili okul, öğrencilerine eğitimin tüm yönlerini vermekte ve öğrencilerin okul içinde ve dışında daha etkili olmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen zengin deneyimler kazanmalarına yardımcı olacak programlar, çevreyle ortaklıklar kurulmasını, kariyer keşiflerini, beceri ve ilgi alanlarının geliştirilmesini desteklemektedir.
- b.** Etkili okul, eşitlik ve erişim kapsamında öğrencilerin yüksek kalitede hizmet almasını sağlamakta ve hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmalarını desteklemektedir. Kastedilen eşitlik, herkesin ihtiyacına göre ek kaynaklara erişebilmek ve aynı başarı şansına sahip olunması anlamına gelmektedir.
- c.** Etkili okul, öğrencileri desteklemek için aileleri ve toplulukları birbirine bağlama görevini üstlenmektedir. Doğru fırsatlar verilirse her aile çocuğunun başarılı olmasına okulla birlikte yardımcı olacaktır.
- d.** Etkili okul, liderliği rehberler, müdürler, öğretmenler, okul danışmanları ve toplum üyeleri tarafından paylaşılan bir süreç olarak görmektedir. Başarılı okul liderleri, etkili iletişimin okul başarısının kritik bir bileşeni olduğunu anlamakta ve toplum ile okul paydaşları arasında güçlü, güvene dayalı ilişkiler kurmaktadır.
- e.** Etkili okul, öğretmenler ve personellerine yeterli desteği vererek iyi hazırlanmış ve eğitilmiş eğitimcilere mesleki faaliyetler yoluyla büyümeleri ve liderlik becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar vermektedir.

- f. Etkili okul, kişilerarası ilişkilere önem vererek topluluklar, aileler, öğrenciler ve personel arasında ortak sorumluluk ve iş birliği kültürü yaratmaktadır. Olumlu davranışlar teşvik edilerek öğrenciler ile personel arasında destekleyici topluluklar yaratılmaktadır (NSBA, 2018).

2.6. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde okul performansı ve bu bağlamdaki öğretmen görüşleriyle ilintili farklı açılardan ele alınan çalışmalara yer verilip çalışmalardan elde edilen sonuçlara değinilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Okul performansı ve okul performansı kapsamındaki öğretmen algısı başlıklarıyla ilintili yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında ilk olarak Akşit (2006) çalışmasında Bigadiç ilçesindeki ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma bir desenle yürütülmüş ve öğretmenlerin değerlendirme sürecine dair algıları detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarının adil, şeffaf ve objektif olmadığına yönelik eleştirilerini ortaya koymuştur. Özellikle değerlendirme kriterlerinin belirsizliği, ölçütlerin öğretmenler arasında eşit şekilde uygulanmaması ve sonuçların mesleki gelişime katkı sağlamadığına dair görüşler öne çıkmıştır. Bu sonuçlara göre mevcut performans değerlendirme sisteminin öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğüne ve sistemin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine dair vurgular yapılmıştır. Akbaba-Altun ve Memişoğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin yapılan çalışmada çoklu veri kaynaklarına dayalı performans değerlendirme sisteminin eğitim paydaşları tarafından nasıl algılandığı incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, eğitim yöneticileri, öğretmenler, müfettişler ve merkez teşkilat temsilcileriyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları, katılımcıların tek bir değerlendirici yerine çoklu kaynak kullanımını genel olarak olumlu karşıladığını ancak uygulamada bazı sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Özellikle veli ve öğrenci değerlendirmelerinin nesnelliği konusunda şüpheler dile getirilirken yöneticilerin ağırlık oranının artırılması yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılar, sistemin okul iklimi üzerindeki olası

olumsuz etkilerinin minimize edilmesi için daha kapsamlı bir hazırlık sürecine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özer (2010) yüksek lisans tezinde İstanbul'daki özel ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğretmen performans değerlendirme sistemlerini derinlemesine incelemiştir. Araştırma, özel okullardaki değerlendirme mekanizmalarının genellikle kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendiğini ve standart bir yaklaşımın bulunmadığını ortaya koymaktadır. Çalışma bulguları, öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerine ilişkin ciddi kaygılar taşıdığını göstermektedir. Özellikle değerlendirme kriterlerinin belirsizliği, sürecin şeffaflık eksikliği ve sonuçların mesleki gelişime katkı sağlamadığı yönündeki eleştiriler öne çıkmaktadır. Tez, yöneticiler ile öğretmenler arasında sistemin işleyişine dair belirgin görüş farklılıkları olduğunu tespit etmiştir. Özer (2010) özel eğitim kurumlarındaki mevcut uygulamaların çoğunlukla idari kararları desteklemek amacıyla kullanıldığını ve öğretmenlerin mesleki gelişimini merkeze alan bütüncül bir yaklaşımdan yoksun olduğunu vurgulamaktadır.

Memduhoğlu ve Zengin (2012), öğretmenlerin performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin çalışmalarında öğretmenlerin performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin algılarını incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerinin uygulanabilirliği, ölçülebilirliği ve adilliği konusunda ciddi şüpheler taşıdığını göstermiştir. Değerlendirme sürecinde öznel yargıların etkili olduğu, ölçütlerin mesleki farklılıkları dikkate almadığı ve sonuçların öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamadığı yönündeki eleştiriler öne çıkmıştır. Sonuçlara göre mevcut performans değerlendirme sisteminin öğretmenler tarafından güvenilir bulunmadığını ve sistemin daha katılımcı, şeffaf ve gelişim odaklı bir yapıya kavuşturulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Soydan (2012) tarafından gerçekleştirilen eğitimde performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı çalışma, performans değerlendirme sisteminin eğitim kurumlarındaki uygulanabilirliğini ve geçerliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, karma yöntem deseni kullanılarak yürütülmüş olup hem nicel anket verileri hem de nitel görüşme verileriyle desteklenmiştir. Çalışma bulguları, yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirme sisteminin uygulanmasına ilişkin ciddi endişeler taşıdığını ortaya koymuştur. Katılımcıların önemli bir bölümü, değerlendirme ölçütlerinin belirsiz olduğunu, sürecin öznel unsurlar içerdiğini ve sonuçların mesleki gelişimi desteklemediğini ifade etmiştir. Özellikle yöneticiler ile öğretmenler arasında sistemin işleyişine dair görüş farklılıkları

dikkat çekici bulunmuştur. Bu sonuçların mevcut performans değerlendirme sisteminin psikometrik özelliklerinin yetersiz olduğuna işaret ettiği ve sistemin geçerli bir ölçme aracı olarak kabul görmediği vurgulanmıştır.

Yılmaz (2018) yüksek lisans tezinde ortaöğretim kurumlarındaki okul performansını etkileyen temel faktörleri öğretmen ve yönetici perspektifinden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmış; örneklem yöntemiyle seçilen 25 öğretmen ve 15 yöneticiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışma bulguları, okul performansını etkileyen faktörleri içsel ve dışsal boyutlar altında sınıflandırmıştır. İçsel faktörler arasında okul liderliğinin etkinliği, öğretmen motivasyonu ve mesleki gelişim olanakları öne çıkarken; dışsal faktörler olarak müfredatın yapısı, veli katılım düzeyi ve bölgesel koşullar belirgin şekilde vurgulanmıştır. Araştırmacı, katılımcıların önemli bir bölümünün okul performansını artırmada en kritik unsur olarak okul iklimini ve paydaşlar arasındaki işbirliğini işaret ettiğini tespit etmiştir. Tez, okul performansının çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğini ve performans artırıcı müdahalelerin bu gerekçeler dikkate alınarak tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Demirtaş ve Güneş'in (2019) okul kalitesi ve öğretmen performansı bağlamındaki çalışmaları, okul kalitesinin öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Okul ikliminin fiziksel imkânlar ve yönetici desteği gibi faktörlerin öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve performans düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğunu, okul kalitesinin akademik başarı, öğretmenlerin mesleki doyumu ve performansı ile yakından bağlantılı olduğunu vurgulanmıştır. Çalışma, okul kalitesini artırmaya yönelik müdahalelerin öğretmen performansını dolayısıyla da öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Gürcüoğlu ve Özdemir (2020) tarafından yürütülen Ankara ili Mamak ilçesi örneğinde öğretmenlerin ortaöğretimde performans değerlendirmesi çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mevcut performans değerlendirme sisteminin adil, objektif ve geliştirici olmadığı yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. Özellikle değerlendirme kriterlerinin belirsizliği, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik sorunları ile değerlendiricilerin yeterlilikleri konusundaki şüpheler öne çıkan eleştiriler arasında yer almıştır. Araştırmacılar, bu sonuçların mevcut sistemin öğretmenler tarafından güvenilir bulunmadığını ve performans değerlendirme sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamadığı yönündeki algıyı yansıttığını belirtmişlerdir.

Baloğlu ve Karadağ'ın (2022) okul performansının çok boyutlu analizini yaptıkları çalışmada öğretmen performansının çok boyutlu göstergeler çerçevesinde ele alınması gerektiği vurgulanmış ve bu bağlamda merkezi sınav sonuçlarının tek başına yeterli bir ölçüt olamayacağı savunulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda okul performansının akademik, sosyal ve kurumsal boyutları analiz edilmiştir. Bulgular, performans değerlendirmede akademik çıktıların yanı sıra öğrenci gelişimi, okul iklimi ve toplumsal katkı gibi çoklu göstergelerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Okul performansı ve okul performansı kapsamındaki öğretmen algısı başlıklarıyla ilintili yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında ilk olarak Goe ve diğ., (2008) tarafından hazırlanan araştırma, öğretmen etkililiğini değerlendirmeye yönelik farklı yaklaşımları sistematik olarak analiz etmektedir. Çalışma, ABD bağlamında uygulanan çeşitli öğretmen değerlendirme modellerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek her bir yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacılar, öğretmen etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılan üç temel yaklaşım olan öğrenci başarı verileri, sınıf gözlemleri ve mesleki gelişim belgelerini detaylı şekilde ele almış; hiçbir tek yöntemin öğretmen etkililiğini kapsamlı şekilde değerlendirmek için yeterli olmadığını, bunun yerine çoklu ölçütlere dayalı bütünlük modellerin daha geçerli sonuçlar verdiğini bulmuşlardır. Etkili değerlendirme sistemlerinin dört temel bileşeni karşılaması gerektiğini savunmuşlar; geçerli ölçütler, güvenilir değerlendiriciler, adil uygulama süreçleri ve öğretmen gelişimini destekleyici geri bildirim mekanizmalarını, eğitim politikası yapıcıları ve uygulayıcıları için öğretmen etkililiğini değerlendirmede kanıta dayalı bir çerçeve sunması açısından önemli bir referans kaynak niteliği olarak göstermişlerdir.

Levacic (2009) okul kaynaklarının öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini değerlendirdiği çalışmada karşılaşılan metodolojik zorlukları ve deneysel bulguları, eğitim üretim fonksiyonu bağlamında incelemektedir. Çalışma, ilk olarak okul kaynakları ile öğrenci başarıları arasındaki mevcut ilişkilerin ortaya konmasında karşılaşılan metodolojik güçlükler detaylı şekilde tartışmakta; ikinci olarak farklı ülkelerden elde edilen bulguları karşılaştırmalı olarak analiz etmekte ve son olarak da kaynak dağılımı kararlarında dikkate alınması gereken niteliksel faktörler ve bağlamsal değişkenleri vurgulamaktadır. Okul performansı bağlamında fiziksel kaynakların

öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, öğretmen nitelikleri ve okul liderliği gibi insan kaynakları faktörlerinin, maddi kaynaklardan daha belirleyici olduğu ortaya konulmuştur. Cohen ve diğ., (2009) çalışmalarında okul performansını araştırma, politika, uygulama ve öğretmen eğitimi noktasında bütüncül bir yaklaşımla okul ikliminin çok boyutlu doğasını; güven, saygı, aidiyet, öğrenme ortamı ve kurumsal destek gibi temel bileşenler üzerinden analiz etmektedir. Okul performansı araştırmalarında kullanılan kavramsal çerçevelerin ve bu alandaki teorik belirsizliklerin giderilmesi, okul iklimi ile öğrenci başarısı, devamsızlık oranları ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkilerin sentezlenmesi, pozitif okul iklimi oluşturmaya yönelik kanıta dayalı stratejiler sunulması gibi başlıklarda bulgular elde edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmen yetiştirme programlarının adayları pozitif okul iklimi oluşturmaya hazırlamada yetersiz kaldığını ortaya koymuş ve bu programların revizyonu için somut öneriler getirmiştir. Okul performansının salt öğrenciler değil öğretmenler ve yöneticiler için de kritik bir çalışma ortamı faktörü olduğunu vurgulamışlardır.

Stronge ve diğ., (2011) öğretmen etkililiği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi Virginia okullarından alınan verilerle incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışma, öğretim stratejileri ve sınıf yönetiminin akademik başarıyı anlamlı derecede etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma, öğretmen değerlendirme kriterlerinin geçerli olduğunu kanıtlarken bu ilişkinin başka sebeplerden etkilendiğini de vurgulamıştır. Araştırma bulguları, bireysel öğretmen performansı ile okul genelindeki akademik başarı arasındaki pozitif korelasyonu göstererek, okul performansını artırmada öğretmen gelişiminin önemine işaret etmektedir. Çalışma, okulların öğretim kalitesini iyileştirmeye yönelik stratejiler geliştirirken özellikle öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi becerilerine odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Okul performansının bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi bağlamında, bu araştırma öğretmen niteliğinin okul etkililiğindeki merkezi rolünü kanıtlaması açısından önem taşımaktadır. Tuytens ve Devos'un (2011) çalışması, öğretmen değerlendirme sistemlerinin işlevlerine ilişkin öğretmen algılarını incelemektedir. Belçika'daki okullarda yürütülen bu araştırma, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini genellikle biçimsel bir zorunluluk olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümü, mevcut sistemlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını ve daha çok idari kararları meşrulaştırmaya yönelik olduğunu düşünmektedir. Çalışma, öğretmenlerin değerlendiricilerin pedagojik yeterliliği konusunda şüpheler taşıdığını ve biçimlendirici geri bildirim

mekanizmalarının yetersiz kaldığını göstermektedir. Araştırmacılar, bu bulgular ışığında, değerlendirme sistemlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle, değerlendirme süreçlerinin daha katılımcı, şeffaf ve gelişim odaklı hale getirilmesinin öğretmenlerin sisteme olan güvenini artıracakı öne sürülmektedir.

Englund ve Frostenson'un (2017) çalışması, İsveç eğitim sisteminde performans değerlendirme süreçlerinin öğretmen kimliği üzerindeki dönüştürücü etkilerini eleştirel bir bakış açısıyla incelemektedir. Araştırma, bir ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilen nitel bir saha çalışmasına dayanmakta olup performans yönetimi teknolojilerinin öğretmenlerin mesleki kimlik inşası üzerindeki etkilerini derinlemesine analiz etmektedir. Çalışmanın bulguları, performans ölçütlerinin benimsenmesi sürecinde öğretmenlerin yeni bir profesyonel kimlik geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Ancak araştırmacılar, bu kimlik dönüşümünün beraberinde bazı belirsizlikler getirdiğini savunmaktadır. Performans göstergelerinin çok boyutlu eğitim süreçlerini tek boyuta indirgeme eğiliminin öğretmenlerin ne zaman ve hangi koşullarda başarılı sayılacaklarına dair kavramsal karmaşalar yarattığı tespit edilmiştir. Çalışma, bu belirsizliklerin öğretmenlerde bilişsel bir gerilime yol açtığını ve mesleki kimliğin sürekli olarak yeniden üretilmesini gerektiren zorlu bir süreci tetiklediğini ileri sürmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu araştırmada karma yöntem esas alınarak verilerinin toplanması, analizleri, nitel ve nicel verilerin birleştirilmesine dair özel prosedürler (1-zamanlama, çalışmadaki nitel ve nicel verilerin analizinin ve toplanmasının sırası, 2- ağırlık verme, çalışmadaki herhangi bir tip veriye verilen öncelik, 3- karma, nitel ve nicel verilerin ve sonuçların araştırma sürecinde entegre edilme şekli) uygulanmıştır (Saban ve Ersoy, 2019).

Karma yöntemin açıklayıcı ve keşfedici desenlerinde her desen, araştırma sorusuna bağlı olarak farklı bir yaklaşım sunar. Açıklayıcı desende önce nicel veriler toplanır, analiz edilir; daha sonra nicel verilerden elde edilen bulguların açıklanması için nitel veriler toplanır. Keşfedici desende ise önce nitel veriler toplanır ve analiz edilir, daha sonra bulgular nicel bir yaklaşımla test edilir (Özkan, 2015). Bu bağlamda araştırma, zenginleştirici desenle yapılandırılmış, nicel ve nitel veriler birlikte toplanmış ve araştırma konusu hakkında kapsamlı, sağlıklı ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır.

3.1.1. Nicel Araştırma Modeli

Belirli hipotezleri test etmek, değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak ve genelleştirme yapabilmek için sayısal veriler kullanılarak gerçekleştirilen sistematik bir araştırma olan bu yöntem, araştırmanın temel sorusunun ve hipotezlerinin belirlenmesinde, araştırma deseni belirlemede, birey ya da grup seçiminde, nicel veri

toplama araçlarında, istatistiksel yöntemlerde ve sonuçların yorumlanmasında kullanılmıştır (Cebeci, 2014).

Araştırmanın nicel bölümünde, öğretmenlerin okul performansını öğrenci-veli memnuniyeti, iletişim-iş birliği, okulun imkânları, bilimsel-kültürel faaliyetlere bağlı olarak öğretmen algılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada kullanılan tarama modeli, günümüzde veya geçmişteki bir durumu ya da süreci var olduğu şekliyle betimleyen, bireyde istenen davranışların gelişmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2004). Bu kapsamda, çalışmamızda eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların performansları var olduğu şekliyle değerlendirilmiştir.

3.1.2. Nitel Araştırma Modeli

Nitel araştırma modeli, kişinin grupların veya olayların mevcut ortamlarda anlamlarını keşfetmek ve derinlemesine incelemek amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021) ve bu bağlamda araştırmamızda nitel araştırma modeli olarak kişilerin bir olguya, duruma veya tecrübeye ilişkin algılarını ve anlamlarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırma yaklaşımı olan fenomenoloji (olgu bilimi) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, Husserl'in felsefi temellerine dayanan ve sosyal bilimlerde geniş bir kullanım alanına sahip bir yöntemdir (Kaya, 2012). Bu kapsamda çalışmamızda okul performansının öğrenci-veli memnuniyeti, iletişim-iş birliği, okulun imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetlere bağlı olarak bir bütün olduğu ele alınmış ver okul performansının bu alt başlıklarına bağlı olarak öğretmenlerin performans kavramına ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.1.3. Çalışma Grubu

3.1.3.1. Nicel Araştırma Modeli Çalışma Grubu

Nicel araştırmalar, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplandığı tarama çalışmaları, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan korelasyonel araştırmalar, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar

ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan nedensel karşılaştırma araştırması, daha net karşılaştırılabilir işlemlerin uygulandığı deneysel araştırma, tasarım ve geliştirme araştırması, sonuçlarından bir senteze ulaşmak için kullanılan bir yöntem olan meta-analiz gibi başlıklar etrafında şekillenir (Büyüköztürk ve diğ., 2016).

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak Sivas il merkezinde yer alan 14 ortaokulda görev yapan 306 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, pandemi sürecinin yarattığı olumsuz durumların etkisiyle erişim kolaylığı, hız, sınırlılık, araştırmaya uygunluğu (Karasar, 2004) açısından tercih edilmiştir. Pandemi sürecinden dolayı ölçek formları okul idarecileri vasıtasıyla öğretmenlere ulaştırılmış, ölçeğin yanıtlanması noktasında hassasiyet gösterilmesi vurgulanmış ve daha sonra cevaplanan kağıtlar idarecilerden teslim alınmıştır.

Çalışma grubu, araştırmada katılımcıların kolay ulaşılabilir ve gönüllü olması esasına göre oluşturulmuştur. Nicel kısımdaki sorulara tam ve eksiksiz cevap veren 306 öğretmen ölçeği değerlendirmeye alınmıştır. Nicel çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Nicel Araştırmaya Katılanlara İlişkin Sosyo-Demografik Özelliklere Ait Frekans Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyetiniz	Erkek	152	49,7
	Kadın	154	50,3
Branşınız	Sayısal	105	39,0
	Meslek Grubu	11	4,1
	Sözel	153	56,9
Okuldaki Öğrenci Sayısı	0-200	14	4,6
	200-400	17	5,6
	400-600	47	15,4
	600 ve üzeri	227	74,4
Okulun Genel Performansı	Zayıf	12	3,9
	Orta düzey	81	26,6
	İyi düzey	173	56,7
	Çok iyi düzey	39	12,8
Okul Yöneticisi Olma İsteği	Okul yöneticisi olmak isterim	17	5,6
	Okul yöneticisi olmak istemem	256	84,5
	Okul yöneticisi olma konusunda kararsızım	30	9,9
Eğitim Durumunuz	Lisans	272	88,9
	Lisansüstü	34	11,1
Mesleki Kıdem	0-7 yıl	25	8,2
	8-14 yıl	81	26,6
	15-21 yıl	106	34,8
	22 ve üstü	93	30,5
Bu Okulda Yaptığınız Görev Süresi	0-5 yıl	196	64,1
	6-10 yıl	68	22,2%
	11-15 yıl	29	9,5%
	16 ve üstü	13	4,2%

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların %49,7'sinin erkek (150 kişi) ve %50,3'ünün kadın (154 kişi) olduğu; %39'unun (105 kişi) sayısal, %4,1'inin (11 kişi) mesleki ve %56,9'unun (153 kişi) sözel branşta olduğu; okuldaki öğrenci sayısı olarak %4,6'sının (14 kişi) 0-200 arasında, %5,6'sının (17 kişi) 200-400 arasında, %15,4'ünün (47 kişi) 400-600 arasında ve %74,4'ünün (227 kişi) 600 ve üzeri olduğu; okulun genel performansı olarak %3,9'unun (12 kişi) zayıf düzey, %26,6'sının (81 kişi) orta düzey, %56,7'sinin (173 kişi) iyi düzey, %12,8'inin (39 kişi) çok iyi düzey olduğu; okul yöneticisi olma isteğinde %5,6'sının (17 kişi) okul yöneticisi olmak istediği, %84,5'inin (256 kişi) okul yöneticisi olmak istemediği ve %9,9'unun (30 kişi) kararsız

olduğu; eğitim durumu olarak %88,9'unun (272 kişi) lisans, %11,1'inin (34 kişi) lisansüstü mezunu olduğu; mesleki kıdemde %8,2'sinin (25 kişi) 0-7 yıl, %26,6'sının (81 kişi) 8-14 yıl arası, %34,8'inin (106 kişi) 15-21 yıl arası ve %30,5'inin (93 kişi) 22 yıl ve üstü olduğu; okulda yaptığı görev süresi olarak %64,1'inin (196 kişi) 0-5 yıl, %22,2'sinin (68 kişi) 6-10 yıl, %9,5'inin (29 kişi) 11-15 yıl ve %4,2'sinin (13 kişi) 16 ve üstü olduğu tespit edilmiştir.

3.1.3.2. Nitel Araştırma Modeli Çalışma Grubu

Alanyazın incelendiğinde nitel araştırmalarda standart oluşturmaya yönelik birçok ilke önerilmiştir. Bu ilkelere araştırma sürecinin bileşenlerine, özellikle de çalışma grubunun yapısına odaklanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılardan kullandıkları felsefi yaklaşımı belirtmeleri, veri toplama ve verinin çözümlenmesi süreçlerindeki şeffaflık ve açıklığın araştırmaların standartlaşmasına katkı getireceği düşünülmektedir (Saban ve Ersoy, 2019). Nitel araştırmalarda kaydedilen her detayın gerçekleşen davranışın daha iyi anlaşılmasını sağladığı söylenebilir. Amaç zengin tanımlamalar yapıp hiçbir detayı gözden kaçırmadan anlatımlardaki detay ve zenginliğe bağlı kalınarak ortamın tamamen anlaşılmasını sağlamak ve insan davranışlarındaki karmaşıklığı yansıtmaktır (Büyüköztürk ve diğ., 2016).

Araştırma, zenginleştirilmiş desen ile yapılandırılmış ve tüm veriler aynı anda toplanmıştır. Önceden oluşturulan ölçekte nicel ve nitel sorular bir arada verildiğinden araştırmanın nicel ve nitel çalışma grubu aynı öğretmenlerden oluşmaktadır. Nicel çalışma grubu 14 ortaokulda görev yapan 306 öğretmenden oluşmasına karşın çalışmanın nitel bölümüne 70 öğretmen katılarak soruları anlamlı ve bütünsel bir yaklaşımla yanıtlamıştır. Buna göre nitel bölümde görüş bildiren katılımcılara dair kişisel bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Sosyo-Demografik Özelliklere Ait Frekans Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	35	50,0
	Erkek	35	50,0
Mesleki Kıdem	0-10 Yıl	2	2,86
	11-20 Yıl	41	58,57
	21 yıl +	27	38,57
Eğitim Durumu	Lisans	60	85,71
	Lisansüstü	10	14,29
Branş	Sözel	29	48,33
	Sayısal	20	33,33
	Meslek Grubu	11	18,33
Okul Öğrenci Sayısı	200-400 Arası	7	10
	400-600 Arası	13	18,57
	600 ve üzeri	50	71,43
Okul Yöneticisi Olma İsteği	İsterim.	3	4,29
	Kararsızım.	6	8,57
	İstemem.	61	87,14
Okulun Genel Performansı	Zayıf	5	7,14
	Orta	5	7,14
	İyi	51	72,86
	Çok İyi	9	12,86
Okul Görev Süresi	0-5 Yıl	7	10
	6-10 Yıl	34	48,57
	11-15 Yıl	21	30
	16-+	8	11,43

Tablo 2’de nitel araştırmaya katılan öğretmenlere ait sosyo-demografik bilgiler yer almaktadır. Buna göre katılımcıların 35’i (%50) kadın, 35’i (%50) erkek öğretmenlerden oluşmakta ve çalışma grubu eşit dağılmaktadır. Mesleki kıdeme göre dağılıma bakıldığında katılımcıların 27’si (%38,57) 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu veriyi 41 öğretmen ile (%58,57) 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler takip etmektedir. 2 öğretmen (%2,86) ise 0-10 yıllık bir kıdeme sahiptir. Eğitim durumu açısından katılımcıların büyük çoğunluğunu 60 öğretmen (%85,71) ile lisans mezunları oluştururken bu oranı, 10 öğretmen (%14,29) ile lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) alanlar ve mezunları takip etmektedir. Grubu oluşturan sözel branş öğretmenleri 29 kişi (%48,33), sayısal branş öğretmenleri 20 kişi (%33,33) ve mesleki/teknik branş öğretmenleri ise 11 kişi (%18,33) ile temsil edilmektedir. Katılımcıların okulun öğrenci sayısına göre değerlendirilmesine bakıldığında 200-400 öğrenci sayısına sahip okullarda 7 kişi (%10), 400-600 öğrenci sayısına sahip okullarda 13 kişi (%18,57), 600 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda

ise 50 kişi (%71,43) karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin 61'i (%87,14) yöneticilik görevini istemediklerini belirtirken bu göreve kararsızım diyenlerin sayısı 6 (%8,57) ve okul yöneticiliği yapmak isteyenlerin sayısı ise 3 (%4,29) kişiden oluşmaktadır. Okulun genel performansı açısından soruya katılımcıların 5'i (%7,14) zayıf, 5'i orta (%7,14), 51'i iyi (%72,86), 9'u da çok iyi (%12,86) yönünde yanıt vermiştir. Katılımcılar, meslekteki görev süreleri açısından değerlendirildiğinde 0-5 yıl arası çalışanlar 7 (%10), 6-10 yıl arası çalışanlar 34 (%48,57), 11-15 yıl arası çalışanlar 21 (%30), 16+ çalışanlar ise 8 (%11,43) kişi olarak belirlenmiştir.

3.1.4. Veri Toplama Araçları

3.1.4.1 Nicel Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama araçları, sayısal ve istatistiksel analizlere uygun verilerin sistematik şekilde toplanmasını sağlayan yapılandırılmış yöntemlerdir. En yaygın nicel veri toplama teknikleri arasında anketler, standart testler, ölçekler (Likert, Guttman vb.), deneyler ve yapılandırılmış gözlemler bulunmaktadır (Demirci ve Aslan, 2018). Araştırmanın nicel verileri Köse (2021) tarafından aşağıdaki basamaklar ile geliştirilen ve 23 maddeden oluşan *Okul Performansı Ölçeği* aracılığıyla toplanmıştır. Köse (2021, s. 59-61), ölçeğin geliştirilme sürecini aşağıda sunulduğu şekilde gerçekleştirmiştir.

Örnek alınan araştırma kapsamında, Ankara'nın merkez ilçelerinde iki farklı çalışma grubu tesadüfi olarak belirlenmiştir. Toplamda 38 farklı ortaokul ve lise ve bu okullarda görev yapan 445 öğretmenden veriler toplanmıştır. Her iki veri toplama uygulamasında kullanılan ölçekteki madde sayısının yaklaşık 10 katı katılımcıdan veri toplanmıştır. Kurum kültürü noktasında nispeten farklılaşan ortaokul ve liselere rağmen özellikle araştırma kapsamında ele alınan kurumsal performans ölçütleri ve göstergeleri aynı özellikler taşımaları sebebiyle birlikte değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri setinin geçerlik ve güvenirlik analizleri için temel varsayımları karşılama durumu test edilmiş, veri dağılımının normalliği, homojenliği ve doğrusalliği incelenmiştir. Basıklık ve arpıklık katsayıları standart hataları ile birlikte değerlendirilmiş, z değerleri incelenmiş ve verinin tekli ve çoklu normallik bakımından gerekli varsayımları karşıladığı görülmüştür ($+2 > z > -2$). Ölçeğin faktör yapısına yönelik incelemeler kapsamında öncelikte teorik olarak oluşturulan dört faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. İkinci aşamada veri setinin daha güçlü bir istatistiki model ortaya koyup koymayacağını incelemek ve bileşenlerin

açıklamış olduğu toplam varyansı tespit etmek üzere, temel bileşenler analizine dayalı açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Verinin faktör analizi için uygunluğu KMO ve Bartlett değerleri incelenmiştir. AFA için, alt boyutların birbiri ile teorik ve istatistiki olarak ilişkili olması nedeniyle, eğik döndürme kullanılmış, temel bileşenlerin belirlenmesinde kesme noktası olarak özdeğer .1 kabul edilmiştir. Son olarak AFA ile ortaya konulan yeni modeli test etmek üzere tekrar DFA yapılmıştır. DFA model uyumunu değerlendirmek üzere ise $\chi^2/sd < 3$, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) $> .90$, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) $> .90$, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) $< .08$, iyilik uyum indeksi (GFI) $> .80$ ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) $\geq .80$ kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı alfa iç tutarlılık kat sayısı ile denetlenmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, *Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği*'nin araştırmacı ve uygulamacılar tarafından kullanılabilir olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair güçlü kanıtlar ortaya koymuştur. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin teorik ve istatistiki değerlendirmeler; “öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve işbirliği, okulun imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetler” olmak üzere dört faktörlü bir model ortaya koymuştur. Söz konusu modelin DFA ile doğrulanmış ve güçlü bir model uyumu gösterdiği belirlenmiştir. Modeldeki alt bileşenlere ilişkin iç tutarlılık değerleri kabul edilebilir sınırların üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin alt bileşenlerinin okul performansını açıklama gücü sırasıyla; okulun imkânları, öğrenci/veli memnuniyeti, kültürel/bilimsel faaliyetler ve iletişim ve iş birlikleri şeklinde belirlenmiştir. Okulun imkânları alt boyutu, okulun fiziki ve teknolojik imkânları ile öğretmenlerin mesleki gelişim imkânlarını/fırsatlarını kapsamaktadır. Öğrenci ve veli memnuniyeti alt boyutu, okul hizmetlerinden genel memnuniyeti ve öğrenci-veli-okul etkileşiminin gücünü ifade etmektedir. Bilimsel ve kültürel faaliyetler alt boyutu, öğrenciler ve öğretmenlerce yürütülen bilimsel, kültürel, sanatsal çalışmalar ile bu kapsamda okulda yürütülen proje kapasitesini içermektedir. Son olarak iletişim ve iş birlikleri alt boyutu, kurum içindeki iletişimin gücü ile okulun paydaş kurumlarla iş birliği kapasitesini içermektedir. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin son hâli 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanması gereken madde yer almamaktadır. Likert tipi ölçeklerin sadece olumlu maddeleri içerecek şekilde hazırlanması, ölçümlerin psikometrik özelliklerinin iyileşmesine katkı sağlayacak bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

3.1.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama araçları, derinlemesine ve bağlamsal veri elde etmek amacıyla kullanılan yöntemlerdir (Konan ve Yılmaz, 2019). Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları, tercihleri ve bakış açıları hakkında bilgi edinmek amacıyla nicel kısımda kullanılan ölçek boyutlarından yola çıkılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında sorular, bir ön hazırlık paralelinde mümkün olduğunca anlaşılır kılınmaya çalışılır. Görüşme süresince soruların tam anlaşılamadığı durumlar veya beklenmedik problemler ortaya çıktığında ise sorular düzenlenip katılımcıya tekrar yöneltilir (Polat, 2022). Araştırma ve ön uygulama sonrasında açık uçlu sorulara son şekli verilmiş ve çalışma grubuna hazır hâle getirilmiştir. Bu sorular, nicel kısımda kullanılan ölçeğe eklenerek çalışma grubuna sunulmuştur. Buna göre, katılımcılara 6 adet açık uçlu soru ve 1 adet benzetme yoluyla açıklanması istenen *Performansı yüksek okul gibidir. Çünkü.....* şeklinde yapılandırılmış toplam 7 soru sorulmuştur.

Nitel verilerin toplanması için katılımcılardan aşağıdaki ifadelerle yanıt vermeleri istenmiştir:

1. Performans kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Okulunuzda veli memnuniyetine önem verilir mi, neden? Okulunuzda veli memnuniyetine ilişkin neler yapılmaktadır?
3. Okulunuzda öğrenci memnuniyetine önem verilir mi, neden? Okulunuzda öğrenci memnuniyetine ilişkin neler yapılmaktadır?
4. Okulunuzda kurum içi iletişim ve işbirliğine önem verilir mi, neden? Okulunuzda kurum içi iletişim ve işbirliğine ilişkin neler yapılmaktadır?
5. Okulunuzun sahip olduğu imkânların artırılması neden önemlidir? Okulunuzda, okulunuzun imkânlarının artırılmasına ilişkin neler yapılmaktadır?
6. Okulunuzda bilimsel ve kültürel faaliyetlere önem verilir mi, neden? Okulunuzda bilimsel ve kültürel faaliyetlere ilişkin neler yapılmaktadır?
7. Performansı yüksek okul gibidir. Çünkü

3.2. Verilerin Analizi

3.2.1. Nicel Verilerin Analizi

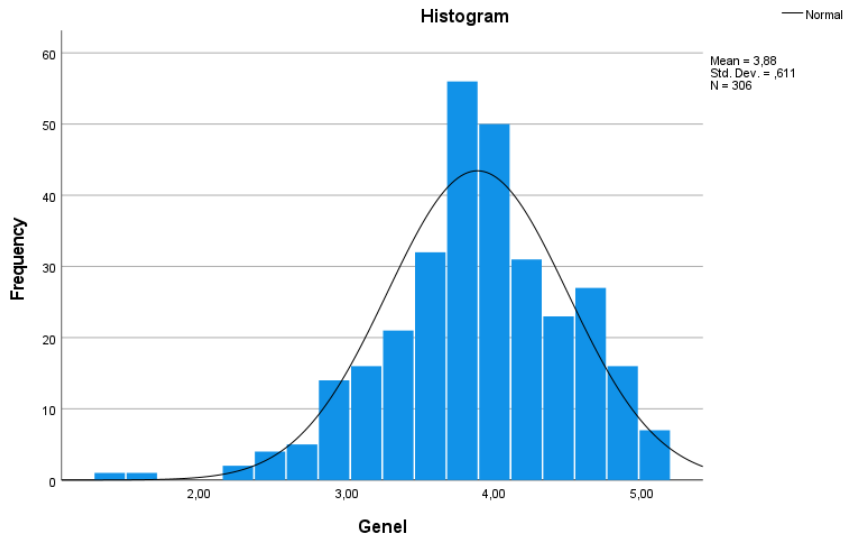
Verilerin analizinden önce verilerin dağılımı incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin normallik testi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Normallik test sonuçları

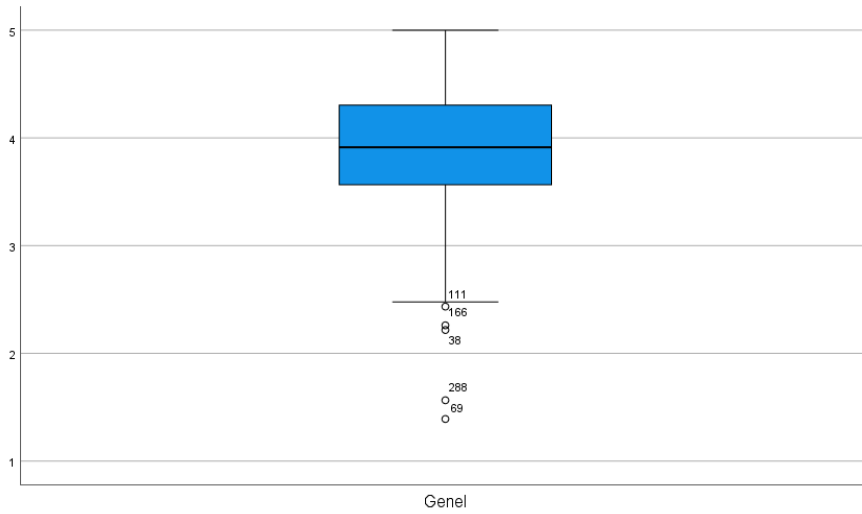
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	SD	p değeri	İstatistik	SD	p değeri
Genel	0,065	306	0,004	0,974	306	0,000
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0,135	306	0,000	0,923	306	0,000
İletişim ve iş birliği	0,092	306	0,000	0,954	306	0,000
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	0,154	306	0,000	0,932	306	0,000
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0,076	306	0,000	0,972	306	0,000

Tablo 3'teki Kolmogrov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları incelenmiştir. Ölçeğin genelinin ve boyutlarının normal dağılmadığı söylenebilir. Ayrıca çalışmanın tüm boyutlarına ait histogram grafiği aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3 Tüm boyutlara ait Histogram

Şekil 4'e bakıldığında verilerin sağa çarpık dağılım sergilediği tespit edilmiştir. (Mod: 3,78 < Medyan:3,91 < Ortalama: 3,88).



Şekil 4 Tüm Boyutlara Ait Boxplot

Kolmogrov-Simironov, Boxplot ve Histogram analiz sonuçları değerlendirildiğinde tüm boyutlardaki dağılımın normal olmadığı kabul edilmiş yapılan analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Bazı değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla Kruskal-Walis, Mann-Whitney U, ki-kare testleri kullanılmıştır. Araştırmada p anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmıştır.

3.2.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada, nitel verilerin tümü içerik analizi teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi yönteminde, görüşme formlarından elde edilen görüşler Word belgesine aktarılır ve kategori ve temalara ulaşmak için tümevarım yönteminden yararlanılır. Daha sonra veriler detaylı olarak incelenir ve sonuçlar, tablolar hâlinde gösterilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Güvenirliği artırmak için de tabloda sunulan bilgilerin tümü doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında doğrudan alıntılar kullanılmış olup gizlilik ilkesi gereği her katılımcıya bir kod adı (Ö1, Ö2, Ö3...) verilmiştir. Araştırmada tüm kodlamalar güvenilirlik hesaplaması için; Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmıştır. Analizler sonucu elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve araştırma bulgularının büyük oranında uyumlu olduğu görülmüştür. Bu oran araştırmanın güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde, geçerlilik ve güvenilirlik olarak nicel çalışmalarda kullanılan kavramlar yerine Arslan'ın (2022) ifade ettiği gibi nitel bulguların aktarılabilir, inandırıcı, doğrulanabilir ve tutarlı şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda detaylı olarak araştırmadaki aşamalar, araştırmada kullanılan yöntem, katılımcıların demografik bilgileri, veri toplama araçları ve verilerin analizleri açık bir şekilde yöntem bölümünde açıklanmıştır. Elde edilen veriler tekrar gözden geçirilerek yüksek düzeyde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüş ve veri analizinde tutarlı ve objektif olmaya büyük özen gösterilmiştir.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar

Öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve iş birliği, okulun imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetler boyutlarına ilişkin olarak seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA), katılımcı sayılarıyla birlikte aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, nicel değişkenlerin analizleri ve nitel değişkenlerin çapraz karşılaştırılmalarına çalışmamızda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin okul performansına yönelik algılarına ilişkin veriler cinsiyet, branş, okuldaki öğrenci sayısı, okulun genel performansı, okul yöneticisi olma isteği, eğitim durumu, mesleki kıdem ve bu okulda yapılan görev süresi değişkenlerine göre yorumlanarak bu değişkenlerin Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi aracılığıyla elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeğe ilişkin SKPA dağılımları verilmiştir. Elde edilen aritmetik ortalamanın hangi aralığı ifade ettiğini belirtmek için aralıkları “Hiçbir zaman” (1.00–1.79), “Nadiren” (1.80 – 2.59), “Ara sıra” (2.60 – 3.39), “Genellikle” (3.40 – 4.19) ve “Her zaman” (4.20 – 5.00) şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4. Nicel Verilerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS	Düzey
Öğrenci ve veli memnuniyeti	306	4,18	0,57	Genellikle
İletişim ve iş birliği	306	4,01	0,67	Genellikle
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	306	3,89	0,78	Genellikle
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	306	3,47	0,88	Genellikle
Toplam	306	3,88	0,61	Genellikle

Tablo 4’e göre tüm boyutlarda ve genel ortalama boyutlarının puan ortalamasının karşılığı “Genellikle” olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanlar

“Öğrenci ve veli memnuniyeti” boyutunda 4,18 ortalama; “İletişim ve iş birliği” boyutunda 4,01 ortalama; “Okulun (fiziki/mesleki) imkânları” boyutunda 3,89 ortalama; “Bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutunda ise 3,47 ortalama sahiptir. İstatistikler, “Genellikle” düzeyinin paralelinde en yüksek ortalama sahip olan “Öğrenci ve veli memnuniyeti” ve “İletişim ve iş birliği” boyutları, okulların göreceli olarak güçlü yönleri olarak değerlendirilirken “Okulun (fiziki/mesleki) imkânları” boyutu genel ortalama ya yakın, makul bir düzeyde algılanmıştır.

4.1.1. Katılımcı Sayılarıyla Birlikte Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bulguları

Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bulguları

Değişkenler		n	$\bar{X}$	SS
Cinsiyetiniz	Erkek	152	3,83	0,67
	Kadın	154	3,94	0,55
Branşınız	Sayısal	105	3,84	0,59
	Meslek Grubu	11	4,30	0,51
	Sözel	153	3,86	0,63
Okuldaki Öğrenci Sayısı	0-200 Arası	14	3,36	0,47
	200-400 Arası	17	3,87	0,80
	400-600 Arası	47	3,91	0,53
	600 ve üzeri	227	3,91	0,61
Okulun Genel Performansı	Zayıf	12	3,18	0,67
	Orta düzey	81	3,70	0,63
	İyi düzey	173	3,95	0,55
	Çok iyi düzey	39	4,18	0,54
Okul Yöneticisi Olma İsteği	Okul yöneticisi olmak isterim.	17	4,05	0,62
	Okul yöneticisi olmak istemem.	256	3,88	0,61
	Okul yöneticisi olma konusunda kararsızım.	30	3,87	0,58
Eğitim Durumunuz	Lisans	272	3,87	0,63
	Lisansüstü	34	3,99	0,41
Mesleki Kıdem	0-7 yıl	25	4,22	0,55
	8-14 yıl	81	3,86	0,55
	15-21 yıl	106	3,76	0,72
	22 ve üstü	93	3,96	0,50
Bu Okulda Yaptığınız Görev Süresi	0-5 yıl	196	3,90	0,59
	6-10 yıl	68	3,87	0,68
	11-15 yıl	29	3,75	0,63
	16 ve üstü	13	3,99	0,44

Tablo 5’e bakıldığında okul performansı ölçeğinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre erkeklerin ($\bar{X}= 3,83$), kadınların ($\bar{X}= 3,94$) ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, araştırma kapsamında değerlendirilen genel konuya ilişkin algı veya tutumların cinsiyete göre küçük bir farklılık gösterebileceğini göstermektedir.

Okul performansı ölçeğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre sayısal branştakilerin ($\bar{X}= 3,84$), mesleki ($\bar{X}= 4,30$) ve sözel ($\bar{X}= 3,86$) ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Meslek öğretmenlerinin algılanan okul performansı düzeyinin en yüksek olduğu, sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin ortalamalarının ise birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu durum, okul performansına ilişkin öğretmen algılarının branşlara göre farklılık gösterebildiğine ve meslek öğretmenlerinin bu konudaki değerlendirmelerinin diğer iki gruba kıyasla belirgin şekilde daha olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Okul performansı ölçeğinin öğretmenlerin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre 0-200 arası ($\bar{X}= 3,36$), 200-400 arası ($\bar{X}= 3,87$), 400-600 arası ($\bar{X}= 3,91$) ve 600 ve üzeri ($\bar{X}= 3,91$) ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. En düşük okul performansı algısı, öğrenci sayısı 0-200 arasında olan okullardaki öğretmenlerde gözlemlenmiştir. Öğrenci sayısı 200'ün üzerine çıktığında algılanan performans düzeyinde belirgin bir artış olduğu görülmektedir. 200-400 öğrenci, 400-600 öğrenci ve 600 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda daha yüksek ve birbirine yakın ortalamalar elde edilmiştir. Bu bulgu, çok küçük ölçekli okullardaki öğretmenlerin okul performansını diğerlerine kıyasla daha düşük değerlendirme eğiliminde olduğunu, belirli bir büyüklüğe ulaştıktan sonra ise öğrenci sayısındaki artışın performans algısını önemli ölçüde değiştirmediğini düşündürmektedir.

Okul performansı ölçeğinin öğretmenlerin okulun genel performansı değişkenine göre zayıf ($\bar{X}= 3,18$), orta düzey ($\bar{X}= 3,70$), iyi düzey ($\bar{X}= 3,95$) ve çok iyi düzey ($\bar{X}= 4,18$) ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Okulun genel performansını zayıf olarak nitelendiren öğretmenler en düşük ortalamaya sahipken bu değerlendirme orta düzey, iyi düzey ve çok iyi düzey şeklinde iyileşen bir grafik çizdikçe ölçek puan ortalamalarının da kademeli ve belirgin bir biçimde arttığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okula dair genel görüşleriyle ölçek üzerinden ölçülen performans algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Okul performansı ölçeğinin öğretmenlerin okul yöneticisi olma isteği değişkenine göre yönetici olmak isteyen ($\bar{X}= 4,05$), istemeyen ($\bar{X}= 3,88$), kararsız ($\bar{X}= 3,87$) ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Yönetici olmayı isteyen öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken yönetici olmak istemeyen ve bu konuda kararsız olan öğretmenlerin ortalamaları ise birbirine oldukça yakın çıkmıştır. Bu bulgu,

yöneticilik pozisyonuna ilgi duyan öğretmenlerin okul performansını, bu konuda isteksiz veya kararsız olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu değerlendirme eğiliminde olabileceğine işaret etmektedir.

Okul performansı ölçeğinin öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre lisans ($\bar{X}= 3,87$), lisansüstü ($\bar{X}= 3,99$) ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim düzeyine (yüksek lisans ve doktora) sahip öğretmenlerin ortalamasının, lisans düzeyindeki öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim seviyesindeki artışın okul performansı algısında küçük bir pozitif farklılıkla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Okul performansı ölçeğinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre 0-7 yıl ($\bar{X}= 4,22$), 8-14 yıl ($\bar{X}= 3,86$), 15-21 yıl ($\bar{X}= 3,76$) ve 22 ve üstü ($\bar{X}= 3,96$) ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama, mesleğe yeni başlayan 0-7 yıl kıdemli öğretmen grubunda görülürken ortalamalar 8-14 yıl ve özellikle 15-21 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde düşüş göstermektedir. Ancak 22 yıl ve üzeri kıdeme sahip en deneyimli öğretmen grubunda ortalamanın tekrar yükseldiği gözlemlenmektedir. Bu durum, mesleki kıdem ile okul performansı algısı arasında doğrusal olmayan bir ilişki olabileceğini, mesleğin ilk yıllarındaki olumlu algının orta kıdem dönemlerinde azalması ileri kıdem yıllarında tekrar bir miktar artış gösterebildiğini belirtmektedir.

Okul performansı ölçeğinin öğretmenlerin bu okuldaki görev yapma süresi değişkenine göre 0-5 yıl ($\bar{X}= 3,90$), 6-10 yıl ($\bar{X}= 3,87$), 11-15 yıl ($\bar{X}= 3,75$) ve 16 ve üstü ($\bar{X}= 3,99$) ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama, okulda 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen grubunda gözlemlenmiştir. Buna karşın, 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ortalaması diğer gruplara kıyasla en düşük düzeydedir. Okulda 0-5 yıl ve 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ise birbirine yakın ve daha yüksek seviyelerdedir. Bu bulgular, mevcut okuldaki görev süresi ile okul performansı algısı arasında doğrusal olmayan bir ilişki olduğunu düşündürmektedir; en düşük algı 11-15 yıl kıdem grubunda görülürken en yüksek algı 16 yıl ve üzeri grupta ortaya çıkmaktadır.

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular

Öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarını cinsiyet değişkenine göre belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar / Cinsiyet		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Erkek	152	150,99	22950,50	11322,5	0,61
	Kadın	154	155,98	24020,50		
İletişim ve işbirliği	Erkek	152	144,47	21960,00	10332	0,07
	Kadın	154	162,41	25011,00		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Erkek	152	155,72	23669,50	11366,5	0,65
	Kadın	154	151,31	23301,50		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Erkek	152	145,47	22111,00	10483	0,11
	Kadın	154	161,43	24860,00		

Tablo 6’ya bakıldığında, cinsiyet ile okul performansı değerlendirme ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Yapılan Analiz ve Bulgular

Öğretmenlerin okul performansına ilişkin algıları branş değişkenine göre belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Branş Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Boyutlar / Branşınız		n	Sıra Ort.	KW	p
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Sayısal	105	130,59	3,022	0,22
	Meslek G.	11	173,05		
	Sözel	153	135,29		
İletişim ve iş birliği	Sayısal	105	129,29	6,932	0,03*
	Meslek G.	11	194,00		
	Sözel	153	134,68		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Sayısal	105	131,59	1,528	0,46
	Meslek G.	11	161,50		
	Sözel	153	135,44		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Sayısal	105	131,35	6,430	0,04*
	Meslek G.	11	192,86		
	Sözel	153	133,35		

Tablo 7’ye göre branş ile “iletişim ve iş birliği” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla ayrı ayrı ikili karşılaştırma yapılmıştır.

Tablo 8. Branş ile İletişim ve İş Birliği, Bilimsel ve Kültürel Faaliyetler Boyutları Arasındaki Ayrıntılı İnceleme

Branşınız		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p değeri
İletişim ve iş birliği	Sayısal	105	55,80	5859,00	294,0	0,00**
	Mesleki	11	84,27	927,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Sayısal	105	55,99	5878,50	313,5	0,01**
	Mesleki	11	82,50	907,50		
İletişim ve işbirliği	Sayısal	105	126,49	13281,50	7716,5	0,59
	Sözel	153	131,57	20129,50		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Sayısal	105	128,36	13478,00	7913,0	0,83
	Sözel	153	130,28	19933,00		
İletişim ve işbirliği	Mesleki	11	115,73	1273,00	476,0	0,01**
	Sözel	153	80,11	12257,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Mesleki	11	116,36	1280,00	469,0	0,01**
	Sözel	153	80,07	12250,00		

*Mann Whitney U testi, **p<0,05

Tablo 8'e göre, branşı mesleki olanların "iletişim ve işbirliği" boyutu ve "bilimsel ve kültürel faaliyetler" boyutu ortalamalarının sayısala göre daha yüksek olduğu; branşı mesleki olanların "iletişim ve işbirliği" boyutu ve "bilimsel ve kültürel faaliyetler" boyutu ortalamalarının sözele göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre branşı mesleki olanların "iletişim ve iş birliği" ve "bilimsel ve kültürel faaliyetler" boyutu ortalamaları diğer branşlara göre daha yüksektir denilebilir. Buna göre öğretmenlerin branş değişkeninin okul performansının özellikle "iletişim ve iş birliği" ile "bilimsel ve kültürel faaliyetler" boyutlarına ilişkin algılarını etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda, mesleki branş öğretmenlerinin söz konusu alanlardaki okul performansını diğer branşlara kıyasla daha olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir.

4.1.4. Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular

Öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarını okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar / Okuldaki Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ort.	KW	p	
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0-200	14	90,00	8,97	0,03*
	200-400	17	175,47		
	400-600	47	146,89		
	600 ve üzeri	227	156,47		
İletişim ve iş birliği	0-200	14	119,32	3,214	0,36
	200-400	17	165,56		
	400-600	47	164,28		
	600 ve üzeri	227	151,80		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	0-200	14	96,79	10,097	0,01*
	200-400	17	147,65		
	400-600	47	133,69		
	600 ve üzeri	227	160,87		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0-200	14	49,25	21,047	0,00*
	200-400	17	142,03		
	400-600	47	159,77		
	600 ve üzeri	227	158,82		

Tablo 9’a göre okuldaki öğrenci sayısı ile “öğrenci ve veli memnuniyeti” “okulun (fiziki/mesleki) imkânları” ve “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, okuldaki öğrenci sayısı 200-400 arası olan okullarda “öğrenci ve veli memnuniyeti” boyutu ortalamasının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu; okuldaki öğrenci sayısı 600 ve üzeri olan okullarda “okulun (fiziki/mesleki) imkânları” ve “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Öğrenci ve veli memnuniyeti” “okulun (fiziki/mesleki) imkânları” ve “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutlarında hangi gruplar arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için ayrı ayrı Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 10. Öğrenci ve Veli Memnuniyeti, Okulun (fiziki/mesleki) İmkânları ve Bilimsel ve Kültürel faaliyetler Boyutlarında Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar / Okuldaki Öğrenci Sayısı		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0-200	14	11,39	159,50	54,500	0,01*
	200-400	17	19,79	336,50		
İletişim ve iş birliği	0-200	14	13,64	191,00	86,000	0,18
	200-400	17	17,94	305,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0-200	14	10,82	151,50	46,500	0,00*
	200-400	17	20,26	344,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0-200	14	21,68	303,50	198,5	0,02*
	400-600	47	33,78	1587,50		
İletişim ve işbirliği	0-200	14	23,36	327,00	222	0,06
	400-600	47	33,28	1564,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0-200	14	12,75	178,50	73,5	0,00*
	400-600	47	36,44	1712,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0-200	14	71,93	1007,00	902	0,00*
	600 ve üzeri	227	124,03	28154,00		
İletişim ve işbirliği	0-200	14	97,32	1362,50	1257,5	0,18
	600 ve üzeri	227	122,46	27798,50		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0-200	14	40,68	569,50	464,5	0,00*
	600 ve üzeri	227	125,95	28591,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	200-400	17	36,71	624,00	328	0,27
	400-600	47	30,98	1456,00		
İletişim ve işbirliği	200-400	17	33,41	568,00	384	0,81
	400-600	47	32,17	1512,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	200-400	17	29,44	500,50	347,5	0,42
	400-600	47	33,61	1579,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	200-400	17	136,97	2328,50	1683,5	0,37
	600 ve üzeri	227	121,42	27561,50		
İletişim ve işbirliği	200-400	17	132,21	2247,50	1764,5	0,55
	600 ve üzeri	227	121,77	27642,50		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	200-400	17	110,32	1875,50	1722,5	0,45
	600 ve üzeri	227	123,41	28014,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	400-600	47	130,14	6116,50	4988,5	0,48
	600 ve üzeri	227	139,02	31558,50		
İletişim ve işbirliği	400-600	47	146,83	6901,00	4896	0,37
	600 ve üzeri	227	135,57	30774,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	400-600	47	137,72	6473,00	5324	0,98
	600 ve üzeri	227	137,45	31202,00		

Tablo 10’a göre öğrenci sayısı 200-400 arası olanların 0-200 olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamasının daha yüksek olduğu; öğrenci sayısı 400-600 arası olanların 0-200 olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti”, “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamasının daha

yüksek olduğu; öğrenci sayısı 600 ve üzeri olanların 0-200 olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin okul performansının özellikle “öğrenci ve veli memnuniyeti” ile “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutlarına ilişkin algıları etkilediği ifade edilebilir. Bu bulgu, okul büyüklüğünün özellikle belirli performans alanlarındaki öğretmen algıları üzerinde farklılaştırıcı bir rol oynadığını tespit etmeyi sağlamıştır.

4.1.5. Okulun Genel Performansı Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular

Öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarını okulun genel performansı değişkenine göre belirlemek için Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Okulun Genel Performansı Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Boyutlar / Okulun Genel Performansı		n	Sıra Ort.	KW	p
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Zayıf	12	69,04	40,872	0,00*
	Orta düzey	81	118,91		
	İyi düzey	173	162,34		
	Çok iyi düzey	39	208,18		
İletişim ve iş birliği	Zayıf	12	91,38	20,825	0,00*
	Orta düzey	81	130,40		
	İyi düzey	173	158,36		
	Çok iyi düzey	39	195,12		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Zayıf	12	80,75	13,003	0,05*
	Orta düzey	81	139,20		
	İyi düzey	173	161,05		
	Çok iyi düzey	39	168,18		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Zayıf	12	70,33	23,607	0,00*
	Orta düzey	81	130,43		
	İyi düzey	173	161,52		
	Çok iyi düzey	39	187,54		

Tablo 11 incelendiğinde, okulun genel performansı ile tüm boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okulun genel performansı çok iyi düzeyde olanların tüm boyutlardaki ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir. “Öğrenci ve veli memnuniyeti” “iletişim ve işbirliği” “okulun (fiziki/mesleki) imkânları” ve “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutlarında

hangi gruplar arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için ayrı ayrı Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Tüm boyutlarda Okulun Genel Performansı Grupları için Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar / Okulun Genel Performansı		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Zayıf	12	35,54	426,50	348,5	0,11
	Orta düzey	81	48,70	3944,50		
İletişim ve iş birliği	Zayıf	12	37,17	446,00	368,0	0,17
	Orta düzey	81	48,46	3925,00		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Zayıf	12	30,50	366,00	288,0	0,02*
	Orta düzey	81	49,44	4005,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Zayıf	12	29,54	354,50	276,5	0,01*
	Orta düzey	81	49,59	4016,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Zayıf	12	36,50	438,00	360,0	0,00*
	İyi düzey	173	96,92	16767,00		
İletişim ve iş birliği	Zayıf	12	54,17	650,00	572,0	0,00*
	İyi düzey	173	95,69	16555,00		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Zayıf	12	47,46	569,50	491,5	0,00*
	İyi düzey	173	96,16	16635,50		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Zayıf	12	41,17	494,00	416,0	0,00*
	İyi düzey	173	96,60	16711,00		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Zayıf	12	10,00	120,00	42	0,00*
	Çok iyi düzey	39	30,92	1206,00		
İletişim ve iş birliği	Zayıf	12	13,04	156,50	78,5	0,00*
	Çok iyi düzey	39	29,99	1169,50		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Zayıf	12	15,79	189,50	111,5	0,00*
	Çok iyi düzey	39	29,14	1136,50		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Zayıf	12	12,63	151,50	73,5	0,00*
	Çok iyi düzey	39	30,12	1174,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Orta düzey	81	101,93	8256,00	4935	0,00*
	İyi düzey	173	139,47	24129,00		
İletişim ve iş birliği	Orta düzey	81	111,27	9012,50	5691,5	0,01*
	İyi düzey	173	135,10	23372,50		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Orta düzey	81	114,72	9292,00	5971	0,05
	İyi düzey	173	133,49	23093,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Orta düzey	81	109,50	8869,50	5548,5	0,00*
	İyi düzey	173	135,93	23515,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Orta düzey	81	50,29	4073,50	752,5	0,00*
	Çok iyi düzey	39	81,71	3186,50		
İletişim ve iş birliği	Orta düzey	81	52,68	4267,00	946	0,00*
	Çok iyi düzey	39	76,74	2993,00		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Orta düzey	81	57,04	4620,50	1299,5	0,11
	Çok iyi düzey	39	67,68	2639,50		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Orta düzey	81	53,34	4320,50	999,5	0,00*
	Çok iyi düzey	39	75,37	2939,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	İyi düzey	173	99,95	17291,50	2240,5	0,00*
	Çok iyi düzey	39	135,55	5286,50		
İletişim ve iş birliği	İyi düzey	173	101,57	17571,00	2520	0,01*
	Çok iyi düzey	39	128,38	5007,00		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	İyi düzey	173	105,40	18235,00	3184	0,57
	Çok iyi düzey	39	111,36	4343,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	İyi düzey	173	102,99	17818,00	2767	0,07
	Çok iyi düzey	39	122,05	4760,00		

Tablo 12’ye göre okulun genel performansı orta düzey olanların zayıf olanlara göre “okulun (fiziki/mesleki) imkânları” ve “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamasının daha yüksek olduğu; okulun genel performansı iyi düzey olanların zayıf olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti” “iletişim ve iş birliği” “okulun (fiziki/mesleki) imkânları” ve “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamasının daha yüksek olduğu; okulun genel performansı çok iyi düzey olanların zayıf olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti” “iletişim ve iş birliği” “okulun (fiziki/mesleki) imkânları” ve “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamasının daha yüksek olduğu; okulun genel performansı iyi düzey olanların orta düzey olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti” “iletişim ve iş birliği” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamasının daha yüksek olduğu; okulun genel performansı çok iyi düzey olanların orta düzey olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti” “iletişim ve iş birliği” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamasının daha yüksek olduğu; okulun genel performansı çok iyi düzey olanların iyi düzey olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti” “iletişim ve işbirliği” boyutu ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin okulun genel performansına ilişkin değerlendirme değişkeninin okul performansının alt boyutlarına ilişkin algıları etkilediği ifade edilebilir. Bu durum, öğretmenlerin okula dair genel görüşleri ile ölçek üzerinden ölçülen performans algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4.1.6. Okul Yöneticisi Olma İsteği Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular

Öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarını okul yöneticisi olma isteği değişkenine göre belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Okul Yöneticisi Olma İsteği Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Boyutlar / Okul Yöneticisi Olma İsteği	n	Sıra Ort.	KW	p
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Okul yöneticisi olmak isterim 17 Okul yöneticisi olmak istemem 256 Okul yöneticisi olma konusunda kararsızım 30	186,15 149,93 150,30	2,784	0,24
İletişim ve işbirliği	Okul yöneticisi olmak isterim 17 Okul yöneticisi olmak istemem 256 Okul yöneticisi olma konusunda kararsızım 30	161,62 152,04 146,17	0,340	0,84
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Okul yöneticisi olmak isterim 17 Okul yöneticisi olmak istemem 256 Okul yöneticisi olma konusunda kararsızım 30	177,44 151,47 142,07	1,883	0,39
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Okul yöneticisi olmak isterim 17 Okul yöneticisi olmak istemem 256 Okul yöneticisi olma konusunda kararsızım 30	170,44 151,68 144,32	0,994	0,60

Tablo 13'e göre öğretmenlerin okul yöneticisi olma istekleri ile tüm boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.1.7. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular

Öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarını eğitim durumu değişkenine göre belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar / Eğitim Durumunuz	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenci ve veli memnuniyeti	Lisans 272 Lisansüstü 34	150,98 173,68	41066,00 5905,00	3938,000	0,15
İletişim ve iş birliği	Lisans 272 Lisansüstü 34	151,44 169,99	41191,50 5779,50	4063,500	0,24
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	Lisans 272 Lisansüstü 34	152,83 158,84	41570,50 5400,50	4442,500	0,70
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	Lisans 272 Lisansüstü 34	153,38 154,47	41719,00 5252,00	4591,000	0,94

Tablo 14'e göre eğitim durumu ile tüm boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.1.8. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular

Öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarını mesleki kıdem değişkenine göre belirlemek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Boyutlar / Mesleki Kıdem		n	Sıra Ort.	KW	p
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0-7 yıl	25	178,22	8,174	0,04*
	8-14 yıl	81	150,92		
	15-21 yıl	106	136,57		
	22 ve üstü	93	166,76		
İletişim ve iş birliği	0-7 yıl	25	211,46	16,161	0,00*
	8-14 yıl	81	140,66		
	15-21 yıl	106	139,94		
	22 ve üstü	93	162,92		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	0-7 yıl	25	165,84	4,649	0,19
	8-14 yıl	81	152,67		
	15-21 yıl	106	139,92		
	22 ve üstü	93	164,75		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0-7 yıl	25	199,58	8,52	0,03*
	8-14 yıl	81	145,91		
	15-21 yıl	106	145,00		
	22 ve üstü	93	155,77		

Tablo 15’e bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “öğrenci ve veli memnuniyeti” “iletişim ve iş birliği” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 0-7 yıl arası olanların “öğrenci ve veli memnuniyeti” “iletişim ve iş birliği” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutları ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir denilebilir.

“Öğrenci ve veli memnuniyeti” “iletişim ve iş birliği” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutlarında hangi gruplar arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için ayrı ayrı Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 16. Öğrenci ve veli memnuniyeti, İletişim ve iş birliği, Bilimsel ve kültürel faaliyetler boyutlarında Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar / Mesleki Kıdem		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0-7 yıl	25	60,56	1514,00	836	0,185
	8-14 yıl	81	51,32	4157,00		
İletişim ve iş birliği	0-7 yıl	25	72,24	1806,00	544	0,000*
	8-14 yıl	81	47,72	3865,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0-7 yıl	25	68,08	1702,00	648	0,006*
	8-14 yıl	81	49,00	3969,00		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0-7 yıl	25	79,68	1992,00	983	0,044*
	15-21 yıl	106	62,77	6654,00		
İletişim ve iş birliği	0-7 yıl	25	90,14	2253,50	721,5	0,000*
	15-21 yıl	106	60,31	6392,50		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0-7 yıl	25	83,94	2098,50	876,5	0,008*
	15-21 yıl	106	61,77	6547,50		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0-7 yıl	25	63,98	1599,50	1050,5	0,455
	22 ve üstü	93	58,30	5421,50		
İletişim ve iş birliği	0-7 yıl	25	75,08	1877,00	773	0,010*
	22 ve üstü	93	55,31	5144,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0-7 yıl	25	73,56	1839,00	811	0,020*
	22 ve üstü	93	55,72	5182,00		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	8-14 yıl	81	99,07	8024,50	3882,5	0,260
	15-21 yıl	106	90,13	9553,50		
İletişim ve iş birliği	8-14 yıl	81	94,40	7646,00	4261	0,930
	15-21 yıl	106	93,70	9932,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	8-14 yıl	81	95,10	7703,00	4204	0,808
	15-21 yıl	106	93,16	9875,00		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	8-14 yıl	81	82,53	6685,00	3364	0,220
	22 ve üstü	93	91,83	8540,00		
İletişim ve iş birliği	8-14 yıl	81	80,55	6524,50	3203,5	0,088
	22 ve üstü	93	93,55	8700,50		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	8-14 yıl	81	83,81	6789,00	3468	0,366
	22 ve üstü	93	90,71	8436,00		
Öğrenci ve veli memnuniyeti	15-21 yıl	106	90,67	9610,50	3939,5	0,014*
	22 ve üstü	93	110,64	10289,50		
İletişim ve iş birliği	15-21 yıl	106	92,93	9851,00	4180	0,064
	22 ve üstü	93	108,05	10049,00		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	15-21 yıl	106	97,07	10289,00	4618	0,441
	22 ve üstü	93	103,34	9611,00		

Tablo 16’ya göre mesleki kıdemi 0-7 yıl arası olanların 8-14 yıl olanlara göre “iletişim ve iş birliği” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamalarının daha yüksek olduğu; mesleki kıdemi 0-7 yıl arası olanların 15-21 yıl olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti” iletişim ve iş birliği” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamalarının daha yüksek olduğu; mesleki kıdemi 0-7 yıl arası olanların 22 ve üstü olanlara göre “iletişim ve işbirliği” “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutu ortalamalarının daha yüksek olduğu; mesleki kıdemi 22 ve üstü olanların 15-21 yıl arası olanlara göre “öğrenci ve veli memnuniyeti” boyutu ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin okul

performansının alt boyutlarına ilişkin algıları etkilediği ifade edilebilir. Bu bulgular, mesleki deneyim ile okul performansı algısı arasında doğrusal olmayan bir ilişki olduğuna ve mesleğin ilk yıllarındaki algıların sonraki kıdem gruplarına göre farklılaştığına işaret etmektedir.

4.1.9. Okulda Yaptığı Görev Süresine İlişkin Yapılan Analizler ve Bulgular

Öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarını okulda yaptığı görev süresi değişkenine göre belirlemek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Bu Okulda Yaptığı Görev Süresi Değişkenine İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Boyutlar / Bu Okulda Yaptığınız Görev Süresi	n	Sıra Ort.	KW	p	
Öğrenci ve veli memnuniyeti	0-5 yıl	196	152,81	2,238	0,524
	6-10 yıl	68	155,55		
	11-15 yıl	29	139,98		
	16 ve üstü	13	183,31		
İletişim ve iş birliği	0-5 yıl	196	151,66	0,898	0,826
	6-10 yıl	68	160,79		
	11-15 yıl	29	145,34		
	16 ve üstü	13	161,27		
Okulun (fiziki/mesleki) imkânları	0-5 yıl	196	158,13	3,128	0,372
	6-10 yıl	68	144,98		
	11-15 yıl	29	134,34		
	16 ve üstü	13	171,04		
Bilimsel ve kültürel faaliyetler	0-5 yıl	196	159,29	2,685	0,443
	6-10 yıl	68	143,29		
	11-15 yıl	29	137,76		
	16 ve üstü	13	154,69		

Tablo 17’ye göre öğretmenlerin bu okulda yaptığı görev süresi ile tüm boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar

Nitel veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin performans kavramını nasıl tanımladıklarına dair görüşleri, okul performansının neden önemli olduğuna dair görüşleri, okuldaki veli memnuniyetine neden önem verilmesi gerektiği konusundaki görüşleri, öğrencilerin memnuniyetine ilişkin görüşleri, okuldaki kurum içi iletişim ve işbirliğine verilen/verilecek öneme dair görüşleri, okulun sahip olduğu imkânların artırılmasına yönelik görüşleri, okulda bilimsel ve kültürel faaliyetlerin artırılmasına ilişkin neler yapılması gerektiğine dair görüşleri ve son olarak performans

kavramına yönelik metaforik görüşleri 7 tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin performans kavramını nasıl tanımladıklarına dair görüşleri, 5 kategori ve 15 kodda; öğretmenlerin okulda veli memnuniyetine verilen öneme dair görüşleri, 3 kategori ve 9 kodda; öğretmenlerin okulda öğrenci memnuniyetine verilen öneme dair görüşleri, 2 kategori ve 15 kodda; öğretmenlerin okulda kurum içi iletişim ve iş birliğine verilen öneme dair görüşleri, 4 kategori ve 16 kodda; öğretmenlerin okulun sahip olduğu imkânların artırılmasına verilen öneme dair görüşleri, 2 kategori ve 9 kodda, öğretmenlerin okulun bilimsel ve kültürel faaliyetlerine yönelik verilen öneme dair görüşleri, 3 kategori ve 21 kodda ve son olarak öğretmenlerin okul performansı kavramına yönelik metaforik görüşleri 6 kategori ve 17 kodda yapılandırılmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Performans Kavramını Nasıl Tanımladığına Dair Bulgular

Öğretmenlerin performans kavramını nasıl tanımladığına dair görüşleri, 5 kategori ve 15 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler, Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Performans Kavramını Nasıl Tanımladığına Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
Başarı ve Sonuç Odaklılık	Elde edilen başarı	19
	İyi sonuç	4
	Verimlilik	6
	Hedef	10
Toplam		39
Çaba ve Emek	Gayret ve Emek	10
	Süreç ve Etkinlik	9
	İstek ve Motivasyon	5
Toplam		24
Yeterlilik ve Potansiyel Kullanımı	Kapasite	7
	Yeterlilik	7
	Kendini geliştirme	3
Toplam		17
Planlama ve Verimlilik	Verimli çalışma	3
	Etkili planlama	3
	Kaynak kullanımı	1
Toplam		7
Kalite ve Değer Belirleme	Kalitenin Önemi	3
	Nitelikli süreç	2
Toplam		5
Genel Toplam		45

Tablo 18’de sunulduğu üzere öğretmenlerin performans kavramını nasıl tanımladığına ilişkin görüşleri, “Başarı ve Sonuç Odaklılık” (f:39), “Çaba ve Emek” (f:24), “Yeterlilik ve Potansiyel Kullanımı” (f:17), “Planlama ve Verimlilik” (f:7), “Kalite ve Değer Belirleme” (f:5) işlevleri olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Bu durum çalışmaya katılan öğretmenlerin performans kavramını öncelikli olarak başarı ve sonuç çerçevesinde yorumladıkları şeklinde kabul edilebilir.

“Başarı ve Sonuç Odaklılık” kategorisinde elde edilen başarı (f:19), iyi sonuç (f:4), verimlilik (f:6), hedef (f:10) kodları arasında en yüksek değeri başarı ve hedef almıştır. Bu kodlar altında katılımcıların performans ile ilgili olarak özellikle başarı ve sonuç unsurlarını anahtar kavramlar olarak gördükleri ve bu noktada daha somut düşünüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Bulgularda performansın başarı, verimlilik ve hedefe ulaşma ile ilişkili olduğuna dair güçlü bir vurgu vardır. Öğretmenler, performans ölçülebilir sonuçlarla yani öğrencilerin başarısı ve hedeflere ulaşılmasıyla ilişkilendirmektedir. Bu durum, performansın somut çıktılarla değerlendirilmesinin önemini göstermektedir.

“Çaba ve Emek” kategorisinde gayret ve emek (f:10) çoğunlukla kullanılırken bu unsuru süreç ve etkinlik (f:9) takip etmektedir. Katılımcılar, bu kodlar altında performansın bireysel katılım ve motivasyon ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır, şeklinde yorumlanabilir. Bazı öğretmenler, performansın sadece sonuç olmadığını, aynı zamanda sürecin kendisinin, harcanan çabanın, motivasyonun ve enerjinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin performans anlayışında süreç odaklı bir yaklaşımın önemli olduğunu göstermektedir.

“Yeterlilik ve Potansiyel Kullanımı” kategorisinde kişinin potansiyeline ulaşma ve kapasite (f:7) ve yeterlilik (f:7) en yüksek değere sahip iki koddur. Katılımcıların verdiği cevaplardan hareketle bu kategoride performansın bireysel kapasite ve becerilerle ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca performansın bireyin yeterliliği, sahip olduğu yetenekler, bilgi birikimi ve standartlara uygunlukla da ilgili olduğunu düşünülebilir. Bu durum, performansın sadece çıktı değil aynı zamanda bireysel nitelikler ve profesyonel donanım ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

“Planlama ve Verimlilik” kategorisinde verimli çalışma (f:3) ve etkili planlama süreci (f:3) en yüksek değere sahip iki koddur. Katılımcıların verdiği yanıtlardan hareketle bu kategoride performansın planlı bir süreçle ilintili olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Öğretmenler, genel anlamda performansın planlı çalışma ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Süreç, başarılı bir performansın önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için planlı ve organize bir çalışma gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Performansın etkili ve verimli çalışma olarak tanımlanması, verimin doğru yöntemlerle zamanı etkin kullanarak ve kaynakları verimli bir şekilde yöneterek çalışmak olduğunu göstermektedir. Hedeflere ulaşma kavramına özellikle vurgu yapmak, performansın belirlenen amaçlara ulaşmayı içerdiğini göstermektedir.

“Kalite ve Değer Belirleme” kategorisinde kalitenin önemi (f:3) ve nitelikli süreç (f:2) yüksek değere sahip kodlardır. Katılımcıların bu kategoride performansın sürecin etkili kullanımı ve işin kalitesi ile ilgili olduğunu düşündüğü şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, performansı bir şeyin kalitesini belirleyen nitelikler olarak tanımlamaktadır. Bu bulgu, performansın sadece nicel çıktılarla değil aynı zamanda niteliksel değerlendirmelerle de ölçülmesi gerektiğini ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bu kategorideki performans tanımlarında, bir görevin standartlara göre yapılma düzeyi kavramına yer vermeleri, performansın belirli standartlar çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini de göstermektedir.

Öğretmenlerin performans kavramına ilişkin görüşlerinin bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *“Yaptığı işte donanımına sahip kişinin bilimsel veriler ışığında uygulama yapması ve bu uygulamanın tüm paydaşlara ulaştırılması sonucunda elde edilen verilerin üst düzeye ulaşması durumuna diyebiliriz.”*

Ö11: *“Performans eğitim öğretim açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrendikleri bilgiler karşısında göstermiş oldukları bilinç için davranış değişikliğidir.”*

Ö35: *Yaptığımız işte başladığımız noktayla bittiği nokta arasındaki süreç ve sürecin sonunda geldiğimiz nokta.*

Ö55: *“Bir iş yapan kişi ya da grubun verilen görevi belirlenen hedeflere göre başarması veya yerine getirmesidir. Elde edilen sonuçlarla beklentiler karşılanıyorsa yüksek performans olarak adlandırılır.”*

Ö69: *“Performans herhangi bir görevi belirlenen standartlara uygun olarak söylediğimiz ve amaçlanan durumlar sonuç olarak tanımlanabilir.”*

4.2.2. Öğretmenlerin Okulda Veli Memnuniyetine Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okulda veli memnuniyetine verilen öneme dair görüşleri, veli memnuniyetine verilen önem, veli memnuniyetine yönelik uygulamalar ve veli okul ilişkisinin niteliği olmak üzere 3 kategori ve 9 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler, Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Okulda Veli Memnuniyetine İlişkin Verilen Öneme Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
Veli Memnuniyetine Verilen Önem	Veli ile İş Birliği	56
	Veli Memnuniyetinin Gerekçeleri	15
	Veli Memnuniyetsizliği	5
Toplam		76
Veli Memnuniyetine Yönelik Uygulamalar	Veli Toplantıları	60
	İletişim	55
	Etkinlikler	30
	Geri Bildirim	5
Toplam		150
Veli, Okul İlişkisinin Niteliği	Olumlu İlişki	55
	Olumsuz İlişki	10
Toplam		65
Genel Toplam		291

Tablo 19’da sunulduğu üzere öğretmenlerin okulda veli memnuniyetine ilişkin verilen öneme dair görüşleri, “Veli Memnuniyetine Verilen Önem” (f:76), “Veli Memnuniyetine Yönelik Uygulamalar” (f:150), ve “Veli, Okul İlişkisinin Niteliği” (f:65) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Bu duruma göre veli memnuniyetine yönelik uygulamalar kategorisinin önde olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak veli memnuniyeti için somut atılacak her adımın ve yapılan/yapılacak uygulamaların oldukça önemli olduğu söylenebilir.

“Veli memnuniyetine verilen önem” kategorisinde veli ile iş birliği ifadesinin yüksek değere sahip olduğu (f:56) görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin velileri eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerini ve öğrenci başarısı için iş birliğinin kritik olduğuna inandıklarını göstermektedir. Veli memnuniyetinin gerekçeleri arasında öğrenci motivasyonu ve okulun olumlu imajı öne çıkmaktadır.

“Veli memnuniyetine yönelik uygulamalar” kategorisinde veli toplantıları ifadesi (f:60) en yüksek değeri alırken bu ifadeyi iletişim ifadesi (f:55) ve etkinlikler

ifadesi takip etmektedir. Bu kodlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin velilerle hem toplantı hem bireysel hem de kitle iletişim araçlarıyla yakın olması ve bu yakınlığın veli memnuniyetini üst seviyelere çıkaracağı, bu memnuniyetin de okul performansını olumlu yönde tetikleyecek bir unsura dönüşeceği şeklinde yorumlanabilir.

“Veli, okul ilişkisinin niteliği” kategorisinde olumlu ilişki ifadesi (f:55) en yüksek değere sahiptir. Bu olumlu algının temelinde, veli ve okul arasında tesis edilen iş birliği, etkili iletişim kanallarının varlığı ve karşılıklı destek mekanizmalarının işlerliği yatmaktadır. Bu durum, eğitimde paydaşlar arası sinerjinin önemini vurgulayan çağdaş pedagojik yaklaşımlarla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle veli okul iş birliğinin olumlu düzlemi, akademik başarının yanı sıra öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini de destekleyen kritik bir faktör olarak kabul edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin veli memnuniyetine ilişkin görüşlerinin bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

Ö13: “*Veli memnuniyetine önem verilir. Okulumuzda veli öğretmen idare iş birliği başarıyı arttırma da önemli bir unsurdur. Veli, öğrenci, öğretmen işbirliğiyle akademik başarı ve öğrencinin sosyalleşmesi de sağlanmış oluyor. a-Veli görüşmeleri ile velinin öğrencinin öğretmenleri ile rahatlıkla görüşebileceği veli görüşme saatleri var. Okulun sosyalleşmesi için yarışma, tiyatro grubu, sportif faaliyetler, destek odası, hafta sonu kursları, zeka oyunları gibi etkinlikler yapılmaktadır.*”

Ö23: “*Kesinlikle önem vermektedir veli ne kadar okulumuzdan memnuniyet duyuyorsa bu durum öğrencilerimize yansımaktadır. Öğrencinin her anlamda okula uyumu ve motivasyonu etkilenmektedir. Derslere de olumlu yansıdığını gördüğümüz örnekler çoktur. a-Okulumuzda veli memnuniyetine ilişkin birçok etkinlik yapılmaktadır. Okul idaremiz başta olmak üzere branş hocalarımızda bir çok etkinlik yapmışlardır. Sanatsal, sportif etkinlikler, bilimsel çalışmalarda öğrencilerimizi gören velilerimiz bu memnuniyetini her fırsatta dile getirmiştir. Rehberlik servisimiz de veli memnuniyeti konusunda birçok seminer düzenlemiştir. Velilerimize her anlamda önem verilmekte ve sorunları varsa çözülmeye çalışılmaktadır.*”

Ö42: “*Evet velilerin varlığı okul başarısı için büyük önem taşır ancak ilgili velileri bulabilmek bazen öğretmen ve okul olarak mümkün olmamaktadır. a-Veliler*

okulumuza geldiğinde onlar öğretmen görüşmeleri düzenlenmekte, veli toplantılarda okulda olmaları için whatsapp grupları etkili kullanılmaktadır.”

Ö57: “Veli memnuniyetine önem verilir çünkü okul sadece öğretmen öğrenciden ibaret değildir. Okul; öğretmen, öğrenci, veli üçgenine dayalı karşılıklı iletişimin olduğu karşılıklı mesaj ve cevaplardan oluşmaktadır. a-Okulumuzda belirli aralıklarla okul aile birliği toplantıları yapılmakta olup öğrencilerimizin performanslarıyla ilgili denemeler yapıp velilerimizle karşılıklı iletişim kurularak dönütler sağlanmaktadır. Öğrenciler ile ilgili velilerimizle sürekli iletişim sağlanarak veli memnuniyetine önem verilmektedir.”

Ö70: “Önem verilir okulumuzda ve öğretmenlerimizde eğitimin önemli ve ayağının veli olduğuna inanır ve bu şekilde davranır. a-Öğretmenlerin veli görüşme saati belirlenerek yapılacak veli görüşmelerinin verimli olması amaçlanmaktadır özel eğitim branşında ve iletişim çok önemli olduğundan belirlenen saatlerin dışında gün içerisinde sürekli velilerle iletişim kurulmaktadır.”

4.2.3. Öğretmenlerin Okulda Öğrenci Memnuniyetine Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okulda öğrenci memnuniyetine ilişkin verilen öneme dair görüşleri, “Öğrenci memnuniyetinin önemi ve gerekçesi” ve “Öğrenci memnuniyetini artırmaya yönelik uygulamalar” olmak üzere 2 kategori ve 15 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler, Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Okulda Öğrenci Memnuniyetine İlişkin Verilen Öneme Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
Öğrenci Memnuniyetinin Önemi ve Gerekçesi	Öğrenci Merkezli Eğitim	42
	Öğrenci Memnuniyeti	51
	Okul Ortamının Önemi	37
	Veli Memnuniyetinin Etkisi	8
	Memnuniyetin Yanlış Algılanması	11
	Öğrencilere Verilen Değer	26
Toplam		175
Öğrenci Memnuniyetini Artırmaya Yönelik Uygulamalar	Öğrencilerin Karar Alma Süreçleri	16
	Ders Dışı Faaliyetler	55
	Rehberlik Servisi	23
	Akademik Destekler	22
	Öğrenci ve Öğretmen İletişimi	31
	Okulun Fiziksel Koşulları	12
	Öğrencilere Maddi ve Manevi Destek	15
	Öğrenci Motivasyonu	17
	Çözüm Odaklılık	10
Toplam		201
Genel Toplam		376

Tablo 20’de sunulduğu üzere öğretmenlerin okulda öğrenci memnuniyetine ilişkin verilen öneme dair görüşleri, “Öğrenci memnuniyetinin önemi ve gerekçesi” (f:175) ve “Öğrenci memnuniyetini artırmaya yönelik uygulamalar” (f:201) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır. Bu iki kategori de yüksek değere sahiptir. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel olarak öğrenci memnuniyetini önemseydiği ve bu konuda çeşitli çalışmalar yaptığını ortaya koymaktadır. Ancak bazı noktalarda iyileştirme ve geliştirme alanlarının bulunduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler, özellikle öğrenci katılımı, geri bildirim mekanizmalarının etkinliği ve bazı öğretmenlerin öğrenci memnuniyetini yanlış algılamaları gibi konularda daha fazla dikkatli olunması gerekliliği konusunda vurgu yapmışlardır.

Kategori ve kodları ayrıntılandırdığımızda “Öğrenci memnuniyetinin önemi ve gerekçesi” kategorisinde öğrenci memnuniyeti ifadesi en yüksek değeri alırken (f:51) bunu öğrenci merkezli eğitim ifadesi (f:42) takip etmektedir. Okul ortamının önemi (f:37) ve öğrencilere verilen değer (f:26) ifadeleri de yüksek değere sahip kodlardır. Verilerin büyük bir kısmında öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği

görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini ön planda tutarak eğitim süreçlerini şekillendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenci memnuniyetini sadece akademik başarı ile ilişkilendirmemekte aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini de kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak ele almaktadır.

“Öğrenci memnuniyetini artırmaya yönelik uygulamalar” kategorisinde ders dışı faaliyetler ifadesi (f:55) en yüksek değere sahiptir. Bu kodu öğrenci ve öğretmen iletişimi ifadesi (f:31) takip eder. Bu bağlamda öğrenci memnuniyetini artırmak için çeşitli uygulamaların hayata geçirildiği görülmektedir. Bu uygulamalar arasında sosyal etkinlikler, rehberlik hizmetleri, öğrenci katılımı, akademik destekler ve fiziksel ortamın iyileştirilmesi gibi farklı alanlar yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrenci memnuniyetinin artırılmasında öğrenci ve öğretmen iletişiminin ve geri bildirim mekanizmalarının etkin rolüne dikkat çekmektedirler. Bazı öğretmenler ise öğrenci memnuniyetinin yanlış anlaşılabileceğini ve sadece öğrenciyle iyi geçinme olarak algılanmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum, memnuniyet kavramının derinlemesine anlaşılması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenci memnuniyetine ilişkin görüşlerinin bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

Ö12: “Evet, önem verilir. Öğrencilerin okula mutlu ve istekli gelmesi için ve akademik ve sanatsal ilgilerini en üst seviyede tutmak için. a- Spor ve sanatsal aktiviteler yapılmaktadır. Değişik alanlarda kurslar düzenlenmektedir. Ayrıca sınava dönük çalışanlar için soru çözüm köşesi yapılmıştır. Burada öğretmenlerle beraber soru çözüyorlar. Özel günler eğlenceli şekilde kutlanmaktadır.”

Ö21: “Öğrenci, veli ve öğretmen eğitimin olmazsa olmazıdır. Tabi ki öğrencimizin fikirleri bizim için değerlidir ezbere dayalı eğitimi değil kalıcı öğrenme ve değerler eğitimine önem vermek önemlidir. a- Dilek ve istekleri sınıf öğretmenlerince dinlenip toplantılarda gündeme getirilir ve neler yapılabilirse değerlendirilir.”

Ö45: “Evet. Öğrenciler mutlu oldukları yerde başarı göstereceklerdir ve başarı gösterdikleri yerde mutlu olacaklardır. a- Bireysel öğrenci görüşmeleri. Sınıf içi iletişim ve dayanışmayı güçlendirici faaliyetler. Öğrencinin kendini tanıması ve anlamasına yönelik etkinlikler. Belirli gün ve haftaların yapılmasında öğrencilerin aktif bir şekilde görev alması.”

Ö54: “Kesinlikle. Öğretmenlerimiz ve idaremiz öğrencilerimizin sorunları ya da başarıları her ne olursa olsun mutlaka ilgilenirler. Başarı takdir edilir ve tüm öğrencileri motivasyon edici çalışmalar yapılır. a- Sorunlara karşı ise asla duyarsız kalınmaz. Öğrenci memnuniyetinin sağlam olması, öğretmenlere öğrencilerin gelmelerini ve derslere daha istekli iştirak etmelerini sağlamaktadır.”

Ö69: “Okulumuzda öğrenci memnuniyetine çok önem verilir. Çünkü yaptığımız mesleğin temelinde, merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Temeldeki yapının istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmasa sonrasında yapılan işler önemini yitirilebilir. a- Öğrenciye değer verildiği için demokratik bir ortamda öğrencinin karar alma süreçlerine katılımı sağlanmaktadır.”

4.2.4. Öğretmenlerin Okulda Kurum İçi İletişim ve İş Birliğine Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kurum içi iletişim ve iş birliğine verilen öneme dair görüşleri, “İletişim ve iş birliğinin önemi”, “Uygulamalar ve yapılan çalışmalar”, “İletişim ve iş birliğinin yetersizliği” ve “İletişimin etkisi ve sonuçları” olmak üzere 4 kategori ve 16 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler, Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Okulda Kurum İçi İletişim ve İş Birliğine Verilen Öneme Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
İletişim ve İş Birliğinin Önemi	Ekip Çalışması	32
	Kurum Kültürünü Güçlendirme	26
	Sorunları Çözme	11
Toplam		69
Uygulamalar ve Yapılan Çalışmalar	Toplantılar ve Kurullar	33
	Sosyal Etkinlikler	37
	Bilgilendirme	28
	Fikir Alışverişi	18
	Görev ve Sorumluluk Paylaşımı	8
Toplam		124
İletişim ve İş Birliğinin Yetersizliği	Yetersiz İletişim	8
	Otoriter ve Baskıcı İdare	6
	Öğretmen Katılımının Yetersizliği	4
	Adil Olmayan Ortam	2
Toplam		20
İletişimin Etkisi ve Sonuçları	Öğretmen Motivasyonu	15
	Kurum Kimliği	11
	Öğrenci Başarısı	3
	İletişimde Kullanılan Araçlar	12
Toplam		41
Genel toplam		254

Tablo 21’de sunulduğu üzere öğretmenlerin okulda kurum içi iletişim ve iş birliğine verilen öneme dair görüşleri “İletişim ve iş birliğinin önemi” (f:69), “Uygulamalar ve yapılan çalışmalar” (f:124), “İletişim ve iş birliğinin yetersizliği” (f:20) ve “İletişimin etkisi ve sonuçları” (f:41) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Bu veriler ışığında iş birlikçi öğrenme, katılımcı yönetim, profesyonel gelişim ve öğrenen odaklılık prensipleriyle yakından ilişkili olan bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu noktada eğitim öğretim anlayışı, salt bilgi aktarımını değil bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kurum içi iletişim ve iş birliğine atfettiği yüksek önem, bu becerilerin sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler için de ne kadar hayati olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın en belirgin bulgusu, öğretmenlerin iletişim ve iş birliğini okul başarısı için bir gereklilik olarak görmesidir. Bu durum, çağdaş eğitimde sıklıkla vurgulanan profesyonel öğrenme süreçleriyle paralellik göstermektedir.

“İletişim ve iş birliğinin önemi” kategorisinde ekip çalışması ifadesi en yüksek değeri alırken (f:32), bunu kurum kültürünü güçlendirme ifadesi (f:26) takip etmektedir. Bulgular, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kurum içi iletişim ve iş birliğinin öneminin farkında olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, iletişim ve iş birliğinin okul başarısı, olumlu bir ortam yaratılması ve sorunların çözümü için hayati olduğunu belirtmişlerdir.

“Uygulamalar ve yapılan çalışmalar” kategorisinde sosyal etkinlikler ifadesi en yüksek değeri alırken (f:37), bunu toplantılar ve kurullar ifadesi (f:33) ve bilgilendirme ifadesi (f:28) takip etmektedir. Bu uygulamaların öğretmenlerin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunmalarını ve iş birliği yapmalarını kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

“İletişim ve iş birliğinin yetersizliği” kategorisinde yetersiz iletişim ifadesi (f:8) en yüksek değeri almıştır. Bazı öğretmenler, iletişim ve iş birliğinin yeterli düzeyde olmadığını, idare baskısı ve iletişim eksikliği gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bazı okullarda, öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmaması ve adaletsizlik gibi sorunlar, iş birliği ve motivasyonu olumsuz etkileyebilmektedir. İletişimin yetersizliği, idari baskı, katılım eksikliği, güvensizlik ortamı ve adaletsizlik gibi sorunlar, öğretmenler arasında iletişimi ve iş birliğini olumsuz etkilemektedir. Bu tür sorunların kurumsal verimliliği düşürdüğü, öğretmen motivasyonunu azalttığı ve tükenmişliğe neden olabileceği unutulmamalıdır. Bu bulgular, okulların iletişim ve iş birliği süreçlerindeki engelleri belirlemek ve çözmek için sistematik yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“İletişimin etkisi ve sonuçları” kategorisinde öğretmen motivasyonu ifadesi (f:15) yüksek değeri alırken bunu iletişimde kullanılan araçlar ifadesi (f:12) takip etmektedir. Etkili iletişimin öğretmenlerin memnuniyetini ve motivasyonunu artırdığı, kurum kültürünü ve aidiyet duygusunu güçlendirdiği hatta öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. İletişim için çoğunlukla whatsapp grupları kullanıldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okulda kurum içi iletişim ve iş birliğine verilen öneme dair görüşlerinin bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

Ö3: “Evet verilir. Kurum içi iletişime ve iş birliği iyi olan okullarda problemler daha çabuk çözüme ulaşır ve çalışanlar arasında bağ kuvvetlenir. a- Branşlar arasında

iş birliği yapılmaktadır bu iş birliği sayesinde öğrencilere daha faydalı olunabilmektedir, kurum içi iletişimde ise çalışanlar birbirlerine saygı çerçevesinde birlik oluşturması sağlanır.”

Ö36: “Okulumuzda kurum içi iletişime iş birliğini yeteri kadar önem verilmez. Şart olduğu durumlarda sadece iş birliğine gidilir. Sebebine gelince de iletişim zayıflığından olabilir. a- Toplantılar düzenlenmektedir. Nadiren de olsa piknik, kahvaltı gibi organizasyonlar planlanmaktadır. Okulumuzda kurum içi iletişime iş birliğine ilişkin pek de bir şey yapılmamaktadır.”

Ö55: “Okul, iletişimin en üst seviyede olması gereken kurumlardandır. İdareciler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arası iletişim ve iş birliği başarıyı olumlu etkiler. Okulumuzda da mümkün olduğunca yapılmaktadır. Kişisel olarak yapılamayan durumlarda olmaktadır. a- Özel günlerde toplu etkinlikler yapılmaktadır. Ekip hâlinde yapılan etkinliklerde olmaktadır.”

Ö64: “Okulumuzda kurum içi iletişim ve iş birliğine önem verilir. Sonuçta hepimiz aynı geminin yolcularıyız. Karşılıklı sevgi, saygı ve güven içinde çalışmak, insanı daha da motive etmektedir. Bu durum, öğrencilere de yansımaktadır. a- Özellikle önemli gün ve haftalarda organizasyon yapılarak tüm öğrencilerimizin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenlenmektedir.”

4.2.5. Öğretmenlerin Okulun Sahip Olduğu İmkânların Artırılmasına Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okulun sahip olduğu imkânların artırılmasına verilen öneme dair görüşleri “Okul İmkânlarının Önemi” ve “Okul İmkânlarını Artırma Çalışmaları” olmak üzere 2 kategori ve 9 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler, Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Okulun Sahip Olduğu İmkânların Artırılmasına Verilen Öneme Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
Okul İmkânlarının Önemi	Eğitimin Kalitesi	41
	Öğrenci Gelişimi	30
	Okul Ortamı	37
	Çağın Gereklerine Uygunluk	11
Toplam		119
Okul İmkânlarını Artırma Çalışmaları	Kurum İçi İş Birliği	26
	Kurumlar Arası İş Birliği	28
	Fiziki İyileştirmeler	25
	Projeler	13
	İmkânsızlıklar ve Yetersizlikler	5
Toplam		97
Genel Toplam		216

Tablo 22’de sunulduğu üzere öğretmenlerin okulun sahip olduğu imkânların artırılmasına verilen öneme dair görüşleri, “Okul İmkânlarının Önemi” (f:119) ve “Okul İmkânlarını Artırma Çalışmaları” (f:97) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır. Bu iki kategori de yüksek değere sahiptir. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel olarak okul imkânları noktasında eğitim ve öğretim süreçlerinin kalitesini, verimliliğini, etkinliğinin artırılmasını, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimini, okul ortamının fiziksel ve psikolojik olarak daha iyi hâle gelmesini, okul kültürünün güçlenmesini, paydaş memnuniyetinin artmasını, ortamın çağın gerekliliklerine uyum sağlamasını, teknolojik altyapının iyileştirilmesini, yeniliklerin takip edilmesini, iş birliği ve koordinasyon faaliyetlerinin güçlendirilmesini, okulun valilik, belediye, Millî Eğitim, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler gibi diğer kurumlarla yaptığı iş birliği faaliyetlerinin artırılmasını, okulun fiziki yapısının iyileştirilmesini, yeni araç gereç temini ve teknolojik altyapının güçlendirilmesini ve öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen sosyal, kültürel, sportif, bilimsel etkinliklerin ve projelerin geliştirilmesine vurgu yaptıkları gözlemlenmiştir.

Kategori ve kodları ayrıntılandığımızda öğrenci memnuniyetinin önemi ve gerekçesi kategorisinde “Okul İmkânlarının Önemi” kategorisinde öğretmenlerin okul imkânlarının önemi konusunda en çok eğitimin kalitesine (f:41) vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okul imkânlarını öncelikle eğitim ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması için önemli gördüklerini göstermektedir. Ardından öğrenci gelişimi (f:30) ifadesi gelmektedir; bu durum da okul

imkânlarının öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlaması beklentisini yansıtmaktadır.

Okul imkânlarının artırılmasına yönelik çalışmalarda ise kurumlar arası iş birliği ifadesinin (f:28) öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, okulun sadece kendi çabalarıyla değil diğer kurumlarla iş birliği yaparak imkânlarını artırdığına inanmaktadır. Kurum içi iş birliği (f:26) ve fiziki iyileştirmeler (f:25) ifadeleri de önemli görülen diğer alanlardır. Bu durum, öğretmenlerin hem okul içindeki iş birliğinin önemini hem de fiziki şartların iyileştirilmesinin gerekliliğini vurguladığını göstermektedir. Projeler (f:13) ifadesinin daha düşük frekansta kalması, bu tür etkinliklerin mevcut imkânlarla sınırlı kalabileceğine veya yeterince önemsenmeyebileceğine işaret edebilir.

Öğretmenlerin okulun sahip olduğu imkânların artırılmasına verilen öneme dair görüşlerinin bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

Ö9: *“Eğitimi kolaylaştırır. Bilgiye çabuk ve kolay ulaşmayı sağlar. Öğrenci başarısını artırır. a- Belediye, valilik, Millî eğitimle iş birliği yapılmakta. Veli iş birliğine önem verilmektedir.”*

Ö13: *“Daha iyi koşullarla eğitim öğretimin kalitesi artacaktır. a- Laboratuvarların daha işlek hâle gelmesi için araç gereçler temin edilmekte. Dershanelerin daha ferah daha temiz ve hijyenik olması için çalışmalar yapılmakta. Öğrencilerin kitap eksikleri tamamlanmaktadır.”*

Ö54: *“Eğitimin niteliği ve öğrencinin başarısı için, çalışanların motivasyonu için, daha etkin bir eğitim kurumu olması için, günün şartlarına uyum sağlayabilmesi için. a- Okul aile birliği ile iş birliği içinde olup fikir alış verişi yapılmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün ve diğer resmî kurumların imkânlarından ve sağladıkları desteklerden faydalanılır.”*

Ö64: *“Bizlerin derslerimizi daha etkin, verimli bir şekilde işlememiz ve dolayısıyla öğrencilerimizin derse daha etkin katılacağı ve daha anlaşılır kılmasını sağlaması açısından önemlidir. a- Daha çok okul idaremizin bilgisi dahilinde neler yapılacağı planlanmaktadır ve fiziki anlamda çok şey yapılmaktadır.”*

4.2.6. Öğretmenlerin Okulun Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlere Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okulun bilimsel ve kültürel faaliyetlere verilen öneme dair görüşleri “Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlerin Önemi”, “Okulda Yapılan Diğer Faaliyetler” ve “Faaliyetlere İlişkin Kısıtlamalar” olmak üzere 3 kategori ve 21 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler, Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Okulun Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlere Verilen Öneme Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlerin Önemi	Öğrenci Gelişimi	52
	Özgüven ve Sorumluluk Gelişimi	10
	İlgi ve Yeteneklerin Keşfi	11
	Motivasyon ve Başarı Artışı	14
	Okul-Veli İşbirliği	2
	Toplumsal Yaşama Katılım	3
	Akademik Başarıya Destek	8
	Öğrenmeyi Kalıcı Hâle Getirme	3
	Toplam	103
Okulda Yapılan Diğer Faaliyetler	Bilimsel Projeler	35
	Kültürel Etkinlikler	59
	Sportif Faaliyetler	11
	Yarışmalar	27
	Belirli Gün ve Hafta Kutlamaları	11
	Müze ve Kurum Ziyaretleri	9
	Kurs ve Kulüp Çalışmaları	5
	Proje Tabanlı Çalışmalar	10
	Toplam	167
Faaliyetlere İlişkin Kısıtlamalar	Yetersizlik	10
	Kalabalık Okul	5
	Pandemi Etkisi	2
	İdari Yaklaşım	2
	Sınav Odaklı Sistem	2
	Toplam	11
Genel Toplam		281

Tablo 23’te sunulduğu üzere öğretmenlerin okulun bilimsel ve kültürel faaliyetlere verilen öneme dair görüşleri, “Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlerin Önemi” (f:103), “Okulda Yapılan Diğer Faaliyetler” (f:167) ve “Faaliyetlere İlişkin Kısıtlamalar” (f:11) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. İlk iki kategori yüksek değere sahiptir. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel olarak okul performansının salt akademik başarıyla sınırlı olmadığını, aksine çok boyutlu bir kavram olduğunu ve

bilimsel-kültürel faaliyetlerin bu boyutlar üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Kategori ve kodlara bakıldığında “Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlerin Önemi” kategorisinde öğrenci gelişimi (bilişsel, sosyal, duygusal, kişisel) ifadesinin (f:52) en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamda diğer kodlar da bu ifadeyi destekler niteliktedir. Öğretmenler, bilimsel ve kültürel faaliyetlerin öğrencilerin akademik başarılarına dolaylı yoldan katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonunu artırması, ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanınması ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmesi gibi faktörler, akademik performansı olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca okul performansının sadece akademik başarı ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel ve kişisel gelişimini de kapsadığını göstermektedir. Bilimsel ve kültürel faaliyetler, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini, yaratıcılıklarını, problem çözme yeteneklerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Öğretmenler, bu faaliyetlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olduğunu da belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin gelecekteki kariyer seçimleri ve topluma katkıları açısından önemlidir. Bu bulgular, okul performansının yalnızca sınav sonuçları veya ders notlarıyla ölçülemeyeceğini, aynı zamanda öğrencilerin çok yönlü gelişiminin de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

“Okulda Yapılan Diğer Faaliyetler” kategorisinde kültürel etkinlikler (müzik, tiyatro, sergi, şiir dinletisi, gezi, kermes) ifadesi (f:59) en yüksek değer alırken bunu bilimsel projeler (TÜBİTAK) ifadesi (f:35) ile yarışmalar (bilgi, resim, şiir) ifadesi (f:27) takip eder. Bilimsel ve kültürel faaliyetler, okul iklimini olumlu yönde etkileyebilir. Öğrencilerin bu faaliyetlere katılımı, okulda aidiyet duygusunu güçlendirebilir, okul-veli iş birliğini artırabilir. Okulda düzenlenen çeşitli etkinlikler, okulun imajını güçlendirebilir ve kurumsal kimliğini olumlu yönde etkileyebilir. Özellikle, TÜBİTAK projeleri, sergiler, yarışmalar gibi etkinlikler, okulun bilimsel ve kültürel alandaki başarısını ve öğrencilerin yeteneklerini sergilemesine olanak tanır. Bu tür etkinlikler, okulun topluma karşı sorumluluğunu yerine getirmesi ve kendini tanıtmaya açısından da önemlidir. Bu durum, okulun genel performansını olumlu yönde etkileyen faktörler arasındadır. Ayrıca öğretmenler, bilimsel ve kültürel faaliyetlere katılımda ve bu faaliyetlerin yürütülmesinde aktif bir rol oynamaktadırlar. Bu tür

faaliyetler, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayıp öğretmenlerin motivasyonunu da artırabilir.

“Faaliyetlere İlişkin Kısıtlamalar” kategorisinde yetersizlik (faaliyetlerin sınırlılığı, sıklığı, yeterli destek sağlanmaması) ifadesi (f:10) en yüksek değeri almıştır. Bazı öğretmenlerin bu kod altında belirttiği gibi faaliyetlerin yeterince desteklenmemesi ve bazı idarecilerin olumsuz yaklaşımları, öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir. Bu durum, okul performansını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin okulun bilimsel ve kültürel faaliyetlere verilen öneme dair görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

Ö6: “Önem verilir. Bilimsel ve kültürel faaliyetler eğitimin okul hayatının bir parçasıdır. a- Bilimsel projeler (TÜBİTAK), sergi, resim, şiir yarışmalarına katılmaktadır. Müze veya diğer kurumlara gezilerek düzenlenmektedir.”

Ö14: “Evet önem verilir. Toplumsal yaşam içinde varım diyebilmek için öğrencimizin beceri ve yeteneklerin gelişmesine olanak sağlanmaktadır. Öğrenci kendini gerçekleştirme yönünde adım atmış olur. a- Okutulan derslerin işlevine göre sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenmekte projeler oluşturmakta ve öğrenci öğretmen etkileşimi üst seviyeye taşınmaktadır.”

Ö35: “Verilir. Çünkü akademik başarı kadar bunlarda öğrencinin gelişimi için önemlidir. a- Sinema, tiyatro, sergi gibi etkinliklere gidilir. TÜBİTAK gibi projeler uygulanır. e-twinning projesi uygulanıyor. Sportif faaliyetler (il içi yarışmalar, okul içi turnuvalar vb) yapılır.”

Ö58: “Okulumuzda bilimsel ve kültürel faaliyetlere önem verilir. Çünkü bilimsel ve kültürel faaliyetler öğrenciyi sosyalleştirmekte ve kendilerini ifade etmesini kolaylaştırmakta, kendine olan güvenini artırmaktadır. a- Okulumuzda bilimsel ve kültürel faaliyetlere ilişkin önemli yerlere sınıf gezileri yapılmakta, bilgi kültür yarışmalarına katılmakta ve çeşitli projelerle TÜBİTAK gibi yarışmalarla katılmaktadır. Ayrıca görsel sanatlarla ilgili resim yarışmalarına katılır.”

Ö68: “Verilir. Çünkü öğrencilerin sadece akademik açıdan değil kültürel yönden de gelişimleri önemlidir. a- Üniversiteden akademisyenler okulumuzda konferans vermektedir. Koro çalışmaları yapılmaktadır. Gençlik merkezleri, çeşitli faaliyetler yapılır. TÜBİTAK projeleri ve projelerin sergilendiği fuarlar yapılmaktadır. Gazete çalışmaları da yapılmaktadır.”

4.2.7. Öğretmenlerin Okul Performansı Kavramına Yönelik Metaforik Görüşleri

Öğretmenlerin okul performansı kavramına yönelik metaforik görüşleri, “Canlı ve Dinamik Yapı”, “Amaç ve Hedefe Ulaşma”, “Sistem ve Verimlilik”, “İnsan ve İlişki Odaklı”, “Model ve İdeal Yapı” ve “Gelişime Açık Yapı” olmak üzere 6 kategori ve 17 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Okul Performansı Kavramına Yönelik Metaforik Görüşlerinin Kategori ve Kodlara göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
Canlı ve Dinamik Yapı	Büyüme ve Gelişim	5
	Sürekli Akış ve İlerleme	5
	Enerji ve Işık Kaynağı	12
	Gençlik ve Dinamizm	2
	Toplam	24
Amaç ve Hedefe Ulaşma	Hedefe Yönelik	4
	Hızlı Ulaşma	2
	Toplam	6
Sistem ve Verimlilik	Sistemli ve Düzenli İşleyiş	11
	Verimli Çalışma	9
	Toplam	20
İnsan ve İlişki Odaklı	Birlik ve İşbirliği	4
	Mutluluk ve Huzur	18
	Değer ve Anlam	8
	Toplam	30
Model ve İdeal Yapı	Örnek Olma	3
	İdeal Okul	4
	Toplam	7
Gelişime Açık Yapı	Kendini Gerçekleştirme	3
	Toplumsal Katkı	4
	Çağ Yakalama	2
	Problem Çözme	1
	Toplam	10
	Genel Toplam	90

Tablo 24’te sunulduğu üzere öğretmenlerin okul performansı kavramına yönelik metaforik görüşleri “Canlı ve Dinamik Yapı” (f:24), “Amaç ve Hedefe Ulaşma” (f:6), “Sistem ve Verimlilik” (f:20), “İnsan ve İlişki Odaklı” (f:30), “Model ve İdeal Yapı” (f:7) ve “Gelişime Açık Yapı” (f:10) olmak üzere 6 kategoride yapılandırılmıştır. Elde edilen verilere göre “İnsan ve İlişki Odaklı” kategorisinin diğerlerinden önde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul performansını bir organizmanın canlılığı, sürekli gelişimi ve enerjisi ile ilişkilendirdiğini gösterdiği “Canlı ve Dinamik Yapı” kategorisi incelendiğinde en yüksek değeri enerji ve ışık kaynağı ifadesi (f:12) alırken bu kavramları büyüme ve gelişim ifadesi (f:5) ile sürekli akış ve ilerleme ifadesi takip etmektedir. Bu kategori, öğretmenlerin okul performansını bir organizmanın canlılığı, sürekli gelişimi ve enerjisi ile ilişkilendirdiğini göstermektedir. Enerji ve ışık kaynağı kodunda güneş, ışık ve meşale metaforları, okulun öğrencilere ilham vermesi, onları aydınlatması ve bilgiyle donatması gerektiğini ifade etmektedir. Bu metaforlar, okulun sadece bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda bir ilham kaynağı, bir bilgi merkezi ve bir toplum lideri olması gerektiğini de göstermektedir. Çağrışım zenginliğini de bünyesinde barındıran bu sembolik kodlar, okulun çevresine olumlu bir enerji yayması, öğrencileri motive etmesi ve onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olması gerektiğini işaret etmektedir. Büyüme ve gelişim kodunda ise öğretmenlerin okul performansını ağaç, tohum ve meyve veren ağaç gibi metaforlarla ifade etmesi, okulun sürekli bir gelişim ve büyüme içinde olması gerektiğine işaret etmektedir. Bu metaforlar, okulun öğrencileri yetiştirme, bilgi ve becerilerle donatma ve toplum için faydalı bireyler haline getirme misyonunu vurgulamasının yanı sıra okulun öğrencilerin kişisel gelişimine ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarına odaklanması gerektiğini de imâ etmektedir. Sürekli akış ve ilerleme kodunda su, ırmak, saat ve rüzgârla dolan yelkenli gibi metaforlar, okulun sürekli hareket hâlinde olması, dinamik bir yapıya sahip olması ve kesintisiz bir şekilde ilerlemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, eğitim sürecinin durağan ve statik bir yapıdan ziyade sürekli bir akış ve değişim içinde olması gerektiğini vurgulamaktadır.

En düşük frekans değerine sahip “Amaç ve Hedefe Ulaşma” kategorisinde hedefe yönelik ifadesinde (f:4) pusula, hedef ve yol gösterici metaforları, okulun öğrencilere doğru yönü göstermesi, onlara hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu metaforlar, okulun sadece bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda öğrencilere hayat yolculuklarında rehberlik eden bir yapısı olması gerektiğini düşündürmektedir. Okulun öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine yardımcı olması, onların motivasyonlarını artırması ve kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlaması gerektiğini de vurgulamaktadır.

“Sistem ve Verimlilik” kategorisinde sistemli ve düzenli işleyiş (f:11) ve verimli çalışma ifadeleri (f:9) yüksek değer almıştır. Sistemli ve düzenli işleyiş kodunda

makine, araba, fabrika, arızasız çalışma ve saat metaforları, okulun sistemli bir şekilde çalışması, her şeyin düzenli olması, süreçlerin açık ve net olması ve aksamadan işlemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu metaforlar, okulun verimli bir kurum olması için süreçlerin planlı, organize ve etkili bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Verimli çalışma kodunda ise üretkenlik, verim, kalite, ve değer artışı metaforları, okulun verimli sonuçlar üretmesi, kaliteli bir eğitim sunması, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunması ve değer yaratması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum, okulun sadece süreçlere değil aynı zamanda sonuçlara da odaklanması gerektiğini ve eğitimde kalitenin sürekli olarak iyileştirilmesi gerekliliğini düşündürmektedir.

“İnsan ve İlişki Odaklı” kategorisinde mutluluk ve huzur kodu (f:18) çok yüksek bir değer almıştır. Mutluluk, huzur, rahatlık, memnuniyet ve tatil metaforları, okulun öğrencilerin, öğretmenlerin ve tüm çalışanların kendilerini mutlu, huzurlu ve rahat hissettiği bir ortam olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu metaforlar, okulun akademik başarısının yanı sıra duygusal iyi oluşa da önem vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Değer ve anlam ifadesi (f:7), temel ihtiyaç, hayat, değer, seviyeli iletişim ve zenginlik metaforları, okulun öğrencilere değer vermesi, onlara hayatta yol gösterecek bilgiler sunması, seviyeli bir iletişim ortamı oluşturması ve farklılıklara saygı duyması gerektiğini vurgulamasıyla beraber okulun sadece bilgi aktaran bir kurum değil aynı zamanda değerler eğitimi de önemseyen ve öğrencilerin anlam arayışlarına destek olan bir yapı olması gerektiğini ifade etmektedir.

“Model ve İdeal Yapı” kategorisinde ideal okul (f:4) ve örnek olma ifadelerinden hareketle (f:3) model, örnek olma ve üniversite, kolej, köy enstitüsü, merkez okul metaforları okulun diğer okullara örnek olması, başarılı uygulamalarıyla öne çıkması, iyi bir model teşkil etmesi, okulun ideal bir eğitim ortamı sunması, öğrencileri geleceğe hazırlaması, toplumla etkileşim içinde olması ve köklü bir geçmişe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

“Gelişime Açık Yapı” kategorisinde, toplumsal katkı (f:4) ve kendini gerçekleştirme (f:3) ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal katkı kodunda toplumsal fayda, geleceği taşıma, topluma katılım ve bilgi yayma metaforları, okulun topluma katkı sağlaması, gelecek nesilleri yetiştirmesi, toplumsal sorunlara çözüm bulması ve bilgiyi yayması gerektiğini vurgulamaktadır. Kendini gerçekleştirme kodunda ise kendini tanıma ve yeteneklerini bilme metaforları, okulun öğrencilerin kendilerini

tanımalarına, yeteneklerini keşfetmelerine ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin okul performansı kavramına yönelik metaforik görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

Ö2: *“Performansı yüksek okul bir üniversite gibidir. Çünkü öğrenciler bu kurumdan mezun olduklarında hayat başarısı elde etmiş olurlar. Problem çözmede çözüm odaklı çalışmada yaşitlarından daha ileridirler.”*

Ö23: *“Performansı yüksek okul performansı yüksek öğrenci gibidir çünkü okulun performansı ne kadar yüksek olursa öğrenci de veli de ister istemez o performansı yakalama becerisine ulaşır öğrenci ve velilerimizin motivasyonu ikiye katlanır.”*

Ö47: *“Performansı yüksek okul tam kapasite çalışan makine gibidir. Çünkü potansiyeli yüksek olursa her alanda başarı artar.”*

Ö65: *“Performansı yüksek okul öğretmenini memnun ettiren, okulunu sevdiren okul gibidir. Çünkü bizim işimiz resmî kurum mantığından daha çok insani ve vicdani bir meslek olduğu için dayatmalarla, resmî yazılarla değil severek ve gönüllülükle, karşılıklı anlayışla yapılması gereken bir meslektir. Bunlar sağlanmadan öğretmenden tam anlamıyla bir çalışma ve öğrencilerden başarı beklenilmez.”*

Ö70: *“Performansı yüksek okul parlayan güneş gibidir. Çünkü ışığını (bilgisini, değerlerini) her yere ulaştırır.”*

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Nicel Sonuçları

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul performansına yönelik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, çalışmaya katılan öğretmenlerin okulun akademik, sosyal ve kurumsal süreçlerine ilişkin performansını olumlu değerlendirdiklerini, dolayısıyla okulun hedeflerine ulaşma ve paydaş beklentilerini karşılama düzeyine yönelik genel bir memnuniyet algısı taşıdıklarını göstermektedir.

Okul performansının değerlendirilmesiyle ilgili literatür incelendiğinde Köse (2021), okul performansını ölçmek amacıyla geliştirdiği bir değerlendirme ölçeği üzerinden okulların eğitim öğretim süreçlerini ve genel yönetim performansını, objektif bir şekilde analiz edebilecek geçerli ve güvenilir bir araç sunmayı hedeflemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin okul performansına yönelik yüksek algılarının okulun paydaş memnuniyeti, iletişim, imkânlar ve faaliyetler gibi temel performans alanlarında etkili bir yönetim sürecinin göstergesi olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşma düzeyine ilişkin genel bir memnuniyet taşıdıklarını ve okul yönetiminin performansını olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Köse'nin (2021) bulgularıyla paralel olarak bu araştırmada okul performansının akademik başarıdan ziyade bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır ancak bu araştırma, Köse'nin çalışmasından farklı olarak cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yönetici olma isteği gibi değişkenlerin performans algısı üzerindeki etkilerini de inceleyerek literatüre ek bir katkı sunmaktadır. Matthew ve Allison (2018), çalışmasında yeni okul performansı değerlendirme sistemi üzerinde durmuş, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde belirgin bir farkın yaratıldığı ancak bu etkinin değerlendirme sürecinin adil ve şeffaf olduğu durumlarda daha güçlü olduğunu

belirtmiştir. Özellikle iletişim ve geri bildirim mekanizmalarının güçlü olduğu sistemlerin öğretmen motivasyonunu artırdığını dile getirmiş ve performans değerlendirmelerinin çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, bu araştırma ile öğretmen algılarının okul performansını değerlendirmedeki kritik rolü ve iletişim, iş birliği boyutunun önemi açısından benzerlik göstermektedir. Hattie (2009), çalışmasında okul performansının değerlendirilmesinde öğretmen algılarının kritik rolüne dikkat çekmiş ve öğrenci, öğretmen etkileşiminin performans üzerindeki belirleyici etkisini vurgulamış, özellikle veli memnuniyeti ve okul ikliminin öğrenci başarısına dolaylı etkilerini ortaya koymuştur. Bu araştırma, karşılaştırılan çalışma ile öğrenci, veli memnuniyeti boyutu noktasında örtüşmektedir. Şahin ve Cemaloğlu (2019), eğitim kurumlarında performans değerlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin algılarının performans değerlendirme sonuçlarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, özellikle iletişim kalitesi ve fiziksel imkânların öğretmen memnuniyetini doğrudan etkilediğini dile getirmiş ve bu faktörlerin okul performansına yansıdığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, bu çalışmada ele alınan iletişim, iş birliği ve okul imkânları boyutlarıyla paralellik göstermektedir.

Akbaba-Altun ve Memişoğlu (2008), performans değerlendirme süreçlerinin eğitimdeki kaliteyi artırma potansiyeli ve uygulamadaki sorunlarını ele almış ve öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin bütünlük bir şekilde değerlendirilmesinin okul performansına dair daha kapsamlı bir bakış açısı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Paydaşların çeşitliliğinin değerlendirme sürecinin geçerliğini artırdığı dile getirilmiş ve okulun fiziksel imkânları ile iletişim süreçlerinin performans algısını doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Bu anlamda elde edilen sonuçlar, bu araştırma ile öğrenci, veli memnuniyeti, iletişim, iş birliği ve okul imkânlarının performans değerlendirmedeki kritik rolü açısından paralellik göstermektedir. Leithwood ve diğ., (2020), okul liderliğinin öğretmen performansı ve okul iklimi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, yönetici ve öğretmen ilişkilerinin okul performansını şekillendirmede kilit rol oynadığını belirlemiştir. Sonuçlar, bu çalışmada ele alınan iletişim boyutuyla benzerlik göstermektedir. Konan ve Yılmaz (2019), öğretmenlerin performans değerlendirme sistemlerine yönelik algılarını ve bu sistemlerin etkinliğini inceledikleri çalışmalarında performans değerlendirme sistemlerinde objektiflik ve adaletin sağlanamadığı, bu durumun öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği gibi

noktaları belirtmişlerdir. Mesleki kıdem ve branş faktörlerinin öğretmenlerin değerlendirme sistemine bakışını etkilediği dile getirilmiş ve okul yönetimi ile iletişimin performans algısını şekillendirmedeki vasfı belirtilmiştir. Bu anlamda elde edilen sonuçlar, bu araştırma ile öğretmen algılarının mesleki kıdem, branş etkilenmesi ve iletişim, iş birliği boyutunun önemi açısından benzer sonuçlar göstermektedir.

5.1.1. Cinsiyet Değişkeni

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul performansına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Cinsiyet dağılımı dengeli olup kadın ve erkek katılımcı oranları benzerdir. Bu durum, analizlerde cinsiyetin etkisinin dengeli şekilde değerlendirilebileceğinin yanı sıra kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul performansına ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olabileceğini göstermiştir.

Aksoy ve Demir (2022), çalışmasında öğretmenlerin okul iklimi algılarında cinsiyet faktörünün anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymuştur. Kadın öğretmenler, erkek meslektaşlarına kıyasla okul yönetiminin iletişim becerilerine ve karar alma süreçlerine daha olumlu baktıklarını belirtmiştir. Bu durum, çalışmada kadın öğretmenlerin daha iş birlikçi çalışma eğilimleriyle açıklanmış ve özellikle okul içi sosyal ilişkilerde cinsiyet temelli algı farklılıklarının belirgin olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, bu araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Fakat Aksoy ve Demir'in aksine bu çalışmada cinsiyet farkının öğrenci, veli memnuniyeti ve bilimsel, kültürel faaliyetler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, cinsiyet temelli algı farklılıklarının okul performansının bazı boyutlarında belirginleşirken diğerlerinde ortadan kalktığını göstermektedir. Demirci ve Aslan (2018), öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerine ilişkin genel algılarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Bulgular, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin mevcut performans değerlendirme sistemlerine yönelik algılarının benzer düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca performans değerlendirme sistemlerinin çeşitli alt boyutlarına (değerlendirme kriterleri, değerlendirme süreçlerinin şeffaflığı, geri bildirim mekanizmaları vb.) ilişkin öğretmen algıları da incelenmiştir. Cinsiyet değişkeninin bu alt boyutlar üzerinde de genel olarak anlamlı bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, bu çalışmaya paralel şekilde değerlendirme kriterlerinin süreçlerin şeffaflığının ve geri bildirim süreçlerinin hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından benzer

şekilde algılandığını ve bu konularda cinsiyetler arasında kayda değer bir algı farklılığının oluşmadığını ortaya koymaktadır.

5.1.2. Branş Değişkeni

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul performansına ilişkin branş değişkenine göre algılarında farklılıklar tespit edilmiştir. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre mesleki branş öğretmenlerinin “İletişim ve iş birliği” ile “Bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutlarında diğer branşlara göre daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda mesleki branş öğretmenlerinin sayısal ve sözel branş öğretmenlerine göre daha yüksek bir okul performansı algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, mesleki branş öğretmenlerinin iş birliği süreçlerinden daha fazla faydalandığını göstermektedir.

Ertürk ve Güler (2016), öğretmenlerin performans değerlendirme sistemlerine ilişkin genel algılarında branş değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığını belirlemişlerdir. Bulgular, sözel, sayısal ve mesleki branşlarda görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerine yönelik algılarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sayısal branş öğretmenlerinin değerlendirme süreçlerinde sözel branş öğretmenlerine göre daha eleştirel olduğu dile getirilmiştir. Bu bulgular, bu araştırmadaki mesleki branş öğretmenlerinin diğer branşlara kıyasla daha olumlu algılar bildirmesiyle kısmen örtüşmektedir. Ancak Ertürk ve Güler’den (2016) farklı olarak bu araştırmada sayısal öğretmenlerinin özellikle bilimsel faaliyetler boyutunda yüksek memnuniyet düzeyleri gösterdiği tespit edilmiştir. Yılmaz ve Kaya (2023), okul iklimi algılarında branşın anlamlı bir farklılık yarattığını tespit etmiştir. Araştırma bulguları, sözel, sayısal ve mesleki branşlarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimini farklı şekillerde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle mesleki branş öğretmenlerinin okul iklimine yönelik algılarının sözel ve sayısal branşlardaki öğretmenlere kıyasla daha olumsuz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mesleki branş öğretmenlerinin okullarında kendilerini daha az desteklenmiş ve daha az iş birlikçi bir ortamda hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, bu araştırmada mesleki branş öğretmenlerinin iletişim ve iş birliği boyutunda daha yüksek memnuniyet bildirmesiyle çelişmektedir. Yılmaz ve Kaya (2023), bu durumu mesleki eğitimin uygulamalı doğasıyla açıklarken bu araştırma, mesleki branş öğretmenlerinin iş birliği süreçlerinden daha fazla faydalandığını ortaya koymuştur. Roberts ve Green (2017), çalışmalarında öğretmen değerlendirme sistemlerinin branşlara özgü uzmanlık

alanlarına göre farklı algılandığını ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmen değerlendirme sistemlerinin tüm öğretmenler tarafından aynı şekilde algılanmadığını ve değerlendirme süreçlerinin branşlara göre farklılaşan ihtiyaçları yeterince karşılayamadığını göstermektedir. Bu araştırmada ise mesleki branş öğretmenlerinin bilimsel ve kültürel faaliyetler boyutunda yüksek memnuniyet göstermesi, Roberts ve Green'in (2017) bulgularıyla kısmen çelişmektedir.

5.1.3. Okulun Öğrenci Sayısı Değişkeni

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul performansına ilişkin öğrenci sayısı değişkenine göre algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okuldaki öğrenci sayısı artmasına bağlı olarak memnuniyet ve performans algısının özellikle “Bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutunda arttığını göstermektedir. Bu durum, büyük okulların performans kavramının alt başlıkları noktasında daha fazla olanak sağlayabilmesi ile ilişkilendirilebilir.

Yücel ve Çelik (2022), öğrenci sayısının okul iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, farklı öğrenci mevcuduna sahip okullarda okul ikliminin nasıl değiştiğini ve bu değişimin temel nedenlerini inceleyerek okul büyüklüğünün eğitim ortamı üzerindeki rolünü anlamaya odaklanmıştır. Araştırma bulguları, okul büyüklüğü arttıkça okul ikliminin genel olarak olumsuz etkilendiğini ve özellikle bazı boyutlarda belirgin bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Öğrenci sayısı fazla olan okullarda öğretmenlerin özellikle “Bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutunda okul performansını daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında bu araştırma ile öğrenci sayısının okulun farklı türdeki çıktılarının akademik başarı ve algılanan performans ile ilişkili önemli bir değişken olduğunu göstermesi yönüyle benzerlik taşımaktadır. Lee ve Park (2024), öğrenci sayısının akademik başarı üzerinde doğrusal olmayan karmaşık bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Veri analizi sonucunda okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik performansı üzerinde belirgin bir şekilde rol oynadığını ancak az öğrenci sayılarına sahip okulların öğrenci etkileşimlerinin ve öğrenme materyallerinin çeşitliliği açısından kısıtlamalar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin performans algısının faaliyetler noktasında arttığını gösterirken Lee ve Park'ın (2024) çalışmasındaki akademik başarı ile okul büyüklüğü arasındaki ilişkinin yönü farklılık göstermektedir.

Demirtaş ve Güneş (2019), okul kalitesi ve öğretmen performansı üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin okul performansına ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci sayısının artmasıyla birlikte özellikle “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutunda memnuniyet ve performans algısının yükseldiğini belirtmiştir. Büyük okulların performans kriterleri açısından daha fazla olanak sunabildiğini dile getirmiştir. Bu anlamda elde edilen sonuçlar bu araştırma ile öğrenci sayısı ve artan performans algısı ilişkisi yönünden paralellik göstermektedir. Erdem ve Akkoyunlu (2022) tarafından gerçekleştirilen öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının okul performansına etkisinin incelendiği çalışmada, okullardaki öğrenci sayısı ile performans göstergeleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrenci sayısındaki artışın özellikle “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutunda olumlu bir performans artışıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu durumu, öğrenci sayısı fazla olan okulların kaynak çeşitliliği ve imkân zenginliği ile açıklamışlardır. Söz konusu bulgular, bu araştırmada ulaşılan öğrenci sayısı ile performans algısı arasındaki pozitif ilişki sonucuyla örtüşmektedir.

5.1.4. Okulun Genel Performans Değerlendirmesi Değişkeni

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul performansına ilişkin genel performans değerlendirme değişkenine göre algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenler, “genellikle” düzeyinde bir memnuniyet bildirmiştir. Bu durum, genel olarak olumlu bir algıya işaret eder. Boyutlara göre en yüksek memnuniyet “Öğrenci ve veli memnuniyeti” en düşük ise “Bilimsel ve kültürel faaliyetler” alanında bildirilmiştir. Bu sonuç, okullarda bilimsel ve kültürel faaliyetlerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aydın (2016), çalışmasında okul performansının sadece akademik başarı ile sınırlı olmadığını aynı zamanda okulun kültürel, sosyal ve yönetsel boyutlarını da içermesi gerektiğini vurgulayarak okul performansının değerlendirilmesinde hem nicel verilerin (sınav sonuçları, öğrenci devam oranları...) hem de nitel verilerin (öğretmen görüşleri, öğrenci geri bildirimleri, okul iklimi değerlendirmeleri...) kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Aydın (2016), öğretmenlerin okul performansına ilişkin genel algılarının olumlu olduğunu ancak fiziksel imkânlar ve idari süreçlerde iyileştirme gerekliliğini vurgulamıştır. Benzer şekilde bu araştırmada öğretmenler okulun genel performansını “genellikle” düzeyinde değerlendirmiştir. Farklı olarak Aydın, çalışmasında en düşük performans değerlendirmesini fiziksel ve yönetsel alanlara

yoğunlaştırırken bu araştırmada bu eksiklikler daha çok “bilimsel ve kültürel faaliyetler” boyutunda ortaya çıkmıştır. Lee ve Hallinger (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin okul performansını değerlendirirken en yüksek memnuniyeti öğrenci başarısı ve veli katılımı boyutlarında, en düşük memnuniyeti ise mesleki gelişim fırsatları ve okul kaynaklarının kullanımında bildirdiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, bu araştırmada tespit edilen “öğrenci ve veli memnuniyeti” boyutundaki yüksek puanlarla örtüşmektedir. Lee ve Hallinger’in (2018) çalışmalarında mesleki gelişim fırsatlarının en sorunlu alan olarak öne çıkması, bu araştırmada bu boyutun “bilimsel ve kültürel faaliyetler” kadar düşük puan almaması nedeniyle farklılık göstermektedir.

Neely ve diğ., (2005), performans ölçüm sistemlerinin tasarımına yönelik kapsamlı bir literatür taraması sunmuş ve kurumsal performansın çok boyutlu ölçümlerle değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, farklı paydaş gruplarının performans algılarının ölçülmesinin kurumsal iyileştirmeler için kritik olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada benimsediğimiz çok boyutlu performans değerlendirme yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Türkyılmaz ve Kuş (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin okul kalitesine ilişkin algıları incelenmiş ve genel olarak orta düzeyde bir memnuniyet olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, en yüksek memnuniyetin öğrenci ve okul ilişkileri boyutunda, en düşük memnuniyetin ise fiziksel imkânlar ve mesleki gelişim fırsatları boyutunda olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen genel olarak orta düzey memnuniyet bulgusu ile örtüşmektedir. Harris ve Jones (2020), çalışmalarında öğretmenlerin en yüksek memnuniyeti öğrenci ve veli ilişkilerinde, en düşük memnuniyeti ise kaynak yönetimi ve kültürel etkinliklerde bildirdiklerini belirtmiştir. Bu araştırmada da “öğrenci ve veli memnuniyeti” en yüksek puan alan boyut olurken “bilimsel ve kültürel faaliyetler” en düşük puanı almıştır. Bununla birlikte, Harris ve Jones (2020) çalışmalarında kaynak yönetiminin önemli bir sorun alanı olmasına karşın bu araştırmada bu boyut, orta düzeyde değerlendirilmiştir.

5.1.5. Okul Yöneticisi Olma İsteği Değişkeni

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul performansına ilişkin okul yöneticisi olma isteği değişkenine göre algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Köse ve Enginer (2011), yönetici adayı öğretmenlerin neden bu göreve talip oldukları ile ilgili araştırmalarında yöneticiliği isteme sebepleri olarak okulu her yönden

etkin ve örnek hâle getirmek, okulun işleyişine ve karar alma süreçlerine katılmak ve görevde daha hızlı yükselmek gibi ifadeleri kullanmışlardır. Çalışma, öğretmenlerin yönetici olma isteğinin okul iklimi ve çalışma koşullarından önemli ölçüde etkilendiğini belirtmiştir. Bu durum, Köse ve Erginer'in (2011) vurguladığı okul iklimi etkisinin bu araştırmada yönetici olma isteğini istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilememesi nedeniyle farklılık göstermektedir. Grissom ve diğ., (2021) çalışmalarında öğretmenlerin yönetici olma isteğinin okulun kaynakları ve yönetim kalitesiyle anlamlı derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada vurgulanan kaynak ve yönetim kalitesi faktörlerinin bu araştırmadaki yönetici olma isteğini istatistiksel olarak etkilememesi bakımından farklılık göstermektedir.

Baloğlu ve Balcı (2015), öğretmenlerin okul yöneticiliği pozisyonuna dair algılarını ve bu pozisyona yönelik isteklerini derinlemesine anlamayı amaçladıkları çalışmada öğretmenlerin yöneticilik rolünü nasıl tanımladıklarını, yöneticilik pozisyonunu cazip kılan veya uzaklaştıran unsurları ve kendi kariyer planlamalarında yöneticilik rolünün ne anlama geldiğini nitel bir yaklaşımla irdelemektedir. Bu sonuç, Baloğlu ve Balcı'nın (2015) çalışmasında ortaya konan motivasyon faktörlerinin bu araştırmada okul performansı değişkeni bağlamında belirleyici olmaması nedeniyle farklılık arz etmektedir. Pounder ve Merrill (2001), çalışmalarında öğretmenlerin yönetici olma isteğinin okulun prestiji ve öğrenci başarısı gibi faktörlerle pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, ortaya konan okul prestiji ve öğrenci başarısı faktörlerinin bu araştırmada yönetici olma isteğini istatistiksel olarak etkilememesi nedeniyle ayrılmaktadır.

5.1.6. Eğitim Durumu Değişkeni

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul performansına ilişkin eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla okul performansı noktasında daha yüksek algıya sahip olduğu görülmüştür fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum, eğitim düzeyinin performans algısı üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Özdemir ve Sezgin (2017), Türkiye'deki okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi nicel veriler üzerinden analiz etmeyi amaçladıkları çalışmalarında özellikle öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki eğitimlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki potansiyel

etkisini ortaya koymaya odaklanmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile okul başarısı arasında genel olarak pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ancak bu ilişkinin gücü ve anlamlılığı, incelenen değişkenlere ve okul türlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Özellikle öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora düzeyindeki eğitimlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir artışa neden olduğu görülmüştür. Bu sonuç, bu araştırmada çıkan lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin daha yüksek performans algısına sahip olması sonucuyla paralellik göstermektedir. Rice (2013) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin zayıf ve tutarsız olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, bu araştırmada eğitim düzeyi ile performans algısı arasında anlamlı bir fark olmamasıyla tutarlıdır.

Hanushek ve Rivkin (2012), öğretmen kalitesinin dağılımının öğrenci başarısı üzerindeki eşitsizlikler ve eğitim politikaları açısından önemli etkilerini inceledikleri makalede öğretmen kalitesinin salt ortalama düzeyine değil aynı zamanda bu kalitenin okullar ve öğrenciler arasında nasıl dağıldığına odaklanarak daha adil ve etkili eğitim sistemleri oluşturmak için politika önerileri sunmaktadır. Bu bulgu, bu araştırmadaki eğitim düzeyi ile performans algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasıyla örtüşmektedir. Demirtaş ve Güneş (2015), çalışmalarında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin okulun akademik ve sosyal performansına daha olumlu baktıklarını ancak bu farkın kurumsal destek mekanizmalarına bağlı olarak değiştiğini vurgulamıştır. Bu sonuç, bu araştırmadaki lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin yüksek performans algısıyla kısmen uyumlu görünse de Demirtaş ve Güneş'in (2015) çalışmasında yer alan kurumsal faktörlerin aracı rolünün öne çıkması bağlamında bu araştırmanın sonuçlarından ayrılmaktadır.

5.1.7. Mesleki Kıdem Değişkeni

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul performansına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre algılarında farklılıklar tespit edilmiştir. Mesleki kıdem azaldıkça özellikle “Öğrenci ve veli memnuniyeti” ve “İletişim ve işbirliği” boyutlarında daha yüksek memnuniyet düzeyi görülmüştür. Bu durum tecrübesi az olan öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara ve iş birliğine daha açık olduğu noktasında yorumlanabilir. Bu bağlamda mesleki kıdem ve iletişim becerileri arasındaki ilişki dikkate alınarak kıdemi yüksek öğretmenlerin diğerlerine oranla daha yüksek beklentilere sahip olması veya tükenmişlik yaşamaları, performans algısıyla ilgili bir sonuçla ilişkilendirilebilir.

Aksoy ve Demir'in (2022) araştırmasında okul iklimi algıları kıdem değişkeni bağlamında incelendiğinde öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin okul iklimi algıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip meslektaşlarına göre okul iklimine ilişkin daha olumlu değerlendirmeler yaptığını ortaya konulmuştur. Bu bulgu, bu araştırmadaki düşük kıdemli öğretmenlerin “öğrenci ve veli memnuniyeti” ve “iletişim ve işbirliği” boyutlarında daha yüksek puanlar vermesiyle örtüşmektedir. Klassen ve Chiu (2010), çalışmalarında, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdemli meslektaşlarına göre okul iklimine ilişkin %18 daha yüksek memnuniyet bildirdiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, bu araştırmadaki düşük kıdemli öğretmenlerin okul performansına ilişkin daha olumlu algılar bildirmesiyle tutarlılık göstermektedir. Ancak, Klassen ve Chiu'nun (2010) çalışmasında bu farkın en çok mesleki destek boyutunda görülmesi, bu araştırmada ise öğrenci ve veli memnuniyeti boyutunda belirginleşmesi, kıdem etkisinin kültürel bağlamlara göre farklılaşabileceğini düşündürmektedir.

Akan ve diğ., (2014) Türkiye'de yapılmış çeşitli çalışmaları bir araya getirerek öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki genel etkisini nicel verilerle değerlendirmeyi amaçlamıştır. 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin daha eleştirel değerlendirmeler yaptığı ve bu öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, bu araştırmadaki yüksek kıdemli öğretmenlerin okul performansına ilişkin daha düşük algısal puanlar vermesiyle paralellik göstermektedir. Akan ve diğ., (2014) çalışmalarında bu durumun özellikle okul ve toplum ilişkileri boyutunda belirginleşmesi, bu araştırmada ise iletişim ve iş birliği boyutunda öne çıkması açısından da bulguların benzer bağlamlara işaret ettiğini göstermektedir. Sleegers ve Witziers (2005), okullardaki çeşitli yapısal ve örgütsel özelliklerin öğretmen etkililiğinin salt bireysel öğretmen özelliklerinden kaynaklanmadığını aynı zamanda okulun genel iklimi, kültürü, liderlik tarzları ve kaynakları gibi pek çok faktörden etkilendiğini vurgulamışlardır. 10 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin okulun öğretimsel liderlik ve mesleki gelişim fırsatlarına ilişkin algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, bu araştırmada yüksek kıdemli öğretmenlerin okul performansına ilişkin daha eleştirel tutum sergilemesiyle benzerlik taşımaktadır. Ancak, Sleegers ve Witziers'in (2005) çalışmasında bu durumun özellikle mesleki gelişim fırsatları boyutunda yoğunlaşması, bu araştırmada ise iletişim ve iş birliği boyutunda

belirginleşmesi, kıdem etkisinin kültürel bağlamlara göre farklılaşabileceğine işaret etmektedir.

5.1.8. Okulda Yapılan Görev Süresi Değişkeni

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul performansına ilişkin okulda yapılan görev süresi değişkenine göre algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Baloğlu ve Gök (2017), öğretmenlerin aynı okulda geçirdikleri süre ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi hem nicel hem de nitel verilerle inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin aynı okulda geçirdikleri süre ile motivasyon düzeyleri arasında karmaşık bir ilişkiyi saptamışlardır. Okullarda 5 yıldan fazla süredir görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve okul iklimine ilişkin algılarının yeni gelen öğretmenlere nazaran istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğunu tespit edilmiştir. Sonuç, bu araştırmada tespit edilen okulda görev süresi ile performans algısı arasında anlamlı bir fark bulunmamasıyla çelişmektedir. Boyd ve diğ., (2011), okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının ve yönetim uygulamalarının öğretmenlerin okullarında kalma kararları üzerinde önemli ve değişken bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırmadaki bulgularla çalışmadaki görev süresi ile performans algısı arasında doğrudan bir ilişki olmadığını destekler niteliktedir. Demir ve Acar (2019), öğretmenlerin okuldaki görev süreleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerin okula duygusal bağlılıklarının anlamlı derecede düşük olduğunu tespit etmiştir. Sonuç, bu araştırmadaki görev süresi ile performans algısı arasında anlamlı bir fark bulunmamasıyla kısmen çelişmektedir.

5.2. Araştırmanın Nitel Sonuçları

5.2.1. Öğretmenlerin Performans Kavramını Nasıl Tanımladığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen öğretmenlerin performans kavramını nasıl tanımladığı temasına ilişkin bulgular incelendiğinde performans kavramına yönelik algıların derinlemesine incelenerek bu kavramın çok katmanlı ve öznel bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin performansı salt ölçülebilir sonuçlarla değil aynı zamanda çeşitli süreçler, bireysel nitelikler, motivasyon kaynakları ve değer yargılarıyla da ilişkilendirdiğini

göstermektedir. Öğretmenler, performansın bir çıktı veya başarı göstergesi olmadığını bu durumun paralelinde bireyin çabası, sürece katılımı, motivasyonu ve sahip olduğu bilgi birikimi gibi unsurları da içerdiğini belirtmektedirler. Bu durum, performansın öğrenci başarısı ile sınırlı olmadığını, öğretmenin öznel deneyimleri ve mesleki gelişimini de kapsadığını göstermektedir. Bu noktada, performans değerlendirme süreçlerinin öğretmenlerin hem bireysel çabalarını hem de öğrenme süreçlerindeki etkinliğini dikkate alması gerektiği vurgulanmaktadır. Öte yandan öğretmenler performansın planlı çalışma mantığının verimli eylemlerin ve hedeflere ulaşmanın bir yansıması olduğunu da ifade etmektedirler.

Martinez (2007), okul performansını yalnızca akademik başarıyla sınırlı olmayan, öğrenci, öğretmen ve okul ortamı arasındaki dinamik ilişkilerle şekillenen çok boyutlu bir kavram olarak tanımlamıştır. Araştırmasında öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri, liderlik becerileri ve öğrencilerle kurdukları olumlu iletişim düzeylerinin okul performansı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Okulun fiziksel ve sosyal çevresi ile öğrencilerin duygusal iyi oluşlarının da performans düzeyine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, Martinez'in (2007) yaklaşımı, okulu bir bütün olarak değerlendiren ve standartlaştırılmış ölçütlere odaklanan bir perspektif sunarken bu araştırma, öğretmenlerin bireysel ve öznel performans tanımlarına odaklanmasıyla farklılaşmaktadır. Akşit (2006) çalışmasında performans değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerinin açık ve nesnel olmasını talep ettiği, aynı zamanda bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Akşit'in çalışması doğrudan performans tanımına odaklanmasa da değerlendirmeye ilişkin beklentiler, öğretmenlerin performansa attettikleri anlamları yansıtmaları açısından önemlidir. Bu bulgular, öğretmenlerin performansı -bu çalışmada da ortaya konduğu gibi- ölçülebilir sonuçların ötesinde bireysel çabayı, süreci ve kişilerarası ilişkileri de içeren geniş bir yelpazede tanımladıklarını göstermesi bakımından araştırmamızla paralellik arz etmektedir.

Goe ve diğ., (2008) farklı ülkelerdeki öğretmenlerin performans algıları üzerine yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin performans değerlendirme sistemleri noktasında performansın sadece ölçülebilir sonuçların yanı sıra süreçler, bireysel nitelikler ve mesleki gelişimle ilişkili olduğu bulgusuyla bu araştırmayla önemli ölçüde paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Stronge ve diğ., (2011) çalışmalarında

öğretmenlerin performans algılarının motivasyonları ve mesleki tatminleri ile yakından ilişkili olduğunu, performansı yüksek olarak algılamanın salt öğrenci başarısıyla değil anlamlı bir iş yapma hissi ve öğrencilerin hayatına dokunma gibi daha öznel ve değersel boyutlarla tanımlandığı belirtilmiştir. Bu bulgu da bu araştırmadaki öğretmenlerin performansı motivasyon kaynakları ve değer yargılarıyla ilişkilendirdiği sonucuyla örtüşmektedir. Memduhoğlu ve Zengin (2019) öğretmenlerin performansın sadece akademik başarıya indirgenmesine karşı çıktıklarını ve öğrencinin bütünsel gelişimini desteklemeyi de performansın önemli bir parçası olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar, bu araştırmadaki öğretmenlerin performansı planlı çalışmanın, verimli eylemlerin ve hedeflere ulaşmanın bir yansıması olarak görmesi ve aynı zamanda öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve iş birliği gibi boyutları içeren daha geniş bir çerçevede ele almasıyla güçlü bir benzerlik taşımaktadır. Tuytens ve Devos (2021) ise öğretmenlerin performans algılarında okulun fiziki ve mesleki imkânlarının da dolaylı bir etken olduğunu, yetersiz imkânların performansı sergileme potansiyelini sınırladığına dair görüşler belirttiğini ortaya koymuştur. Bu durum, performansın bireysel çabayla beraber çevresel koşullara da bağlı olarak algılandığını göstermesi açısından bu araştırmanın performans tanımının çok katmanlı yapısını destekler niteliktedir.

5.2.2. Öğretmenlerin Okulda Veli Memnuniyetine İlişkin Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen öğretmenlerin okulda veli memnuniyetine verdikleri önem temasına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenler, genel olarak veli memnuniyetine önem vermekte ve bunun eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğuna inanmaktadır. Veli memnuniyetinin sağlanmasında eğitim ortaklığı, öğrenci başarısı, olumlu iletişim ve okul imajı gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca veli toplantıları ve bireysel görüşmeler gibi uygulamalar yaygın olarak kullanılmakla birlikte farklı ve daha etkili yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir. İletişim sorunları, veli ilgisizliği ve sosyoekonomik koşullar da veli memnuniyeti sürecinde karşılaşılan önemli engellerdir.

Balkar (2010) çalışmasında öğretmenlerin ifadelerinden hareketle velilerin okul süreçlerine katılımının yetersiz olduğunu, bazı velilerin çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilenmediklerini veya okulla iş birliği yapmaya istekli olmadıklarını belirtmiştir ve öğretmenlerin okul ve aile iş birliğini genellikle gerekli ve önemli

gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, bu iş birliğinin özellikle öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Bu anlamda elde edilen sonuçlar, bu araştırmadaki öğretmenlerin veli memnuniyetine önem vermesi ve bunu eğitim ortaklığı ve öğrenci başarısı ile ilişkilendirmesi bulgusuyla doğrudan paralellik göstermektedir. Ayrıca iletişim sorunları ve veli ilgisizliği gibi engellere değinilmesi açısından da her iki çalışma örtüşmektedir. Pena (2000) tarafından yapılan ve ebeveyn katılımını etkileyen faktörleri ve sonuçlarını inceleyen çalışma, okulun ve öğretmenlerin ebeveyn katılımını teşvik etme veya engellemedeki rolüne dikkat çekmiştir. Pena (2000), öğretmenlerin ebeveyn katılımına yönelik tutumlarının, velilerin okula ne ölçüde dâhil olacaklarını belirleyen önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın bulguları ile Pena'nın (2000) çalışmasındaki öğretmenlerin veliye atfedilen önemin farkında olduğunu ve memnuniyeti sağlamayı aktif bir hedef olarak gördüğünü göstermesi bağlamında benzerlik göstermektedir.

Arslan ve Aslanargun (2022) çalışmalarında doğrudan öğretmen görüşlerine değil, velilerin okuldan ve öğretmenlerden beklentilerine odaklanmıştır. Bu çalışma, velilerin özellikle öğretmenlerden etkili iletişim, öğrenciyle bire bir ilgilenme ve akademik başarıya odaklanma gibi beklentileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin neden veli memnuniyetine önem verdiğini anlamak açısından dolaylı bir bağlam sunmaktadır. Bu araştırmadaki öğretmenlerin olumlu iletişim ve öğrenci başarısını veli memnuniyeti ile ilişkilendirme, Arslan ve Aslanargun'un (2022) ortaya koyduğu veli beklentilerini bağlamıyla örtüşmektedir. Göksoy (2013) tarafından yapılan ve ilköğretim okullarında okul ve aile iş birliğine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen çalışma da benzer bulgular sunmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul ve aile iş birliğini öğrenci başarısı ve disiplini açısından son derece önemli bulduğunu ancak bu iş birliğinin yeterli düzeyde olmadığını ve özellikle veli katılımının düşük olmasından yakındıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, etkili iletişim kanallarının kurulmasının ve veli eğitimlerinin bu iş birliğini artırabileceğini ifade etmişlerdir. Sonuçlar, bu araştırmadaki öğretmenlerin veli memnuniyetine verdiği önemin ve karşılaşılan engellerin literatürdeki diğer çalışmalarla tutarlı olduğunu göstermektedir.

5.2.3. Öğretmenlerin Okulda Öğrenci Memnuniyetine İlişkin Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen öğretmenlerin okulda öğrenci memnuniyetine verdikleri önem bulgusuna ilişkin bulgular incelendiğinde

öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci memnuniyetini, eğitim ve öğretim süreçlerinin başarısı, öğrenci motivasyonu ve olumlu bir okul iklimi yaratmanın temel bir unsuru olarak algıladığını göstermektedir. Veri analizi sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsedikleri, öğrenci ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alarak çeşitli uygulamalar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrenci memnuniyetinin çok boyutlu bir kavram olduğunu ve yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini de kapsadığını vurgulamışlardır. Öğrenci memnuniyetini artırmaya yönelik olarak sosyal ve kültürel etkinlikler, rehberlik hizmetleri, öğrenci katılımı, akademik destekler ve fiziksel ortam iyileştirmeleri gibi çeşitli müdahalelerin uygulandığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenci memnuniyetinin bazen yanlış anlaşılabilirliğini, yalnızca iyi geçinme veya öğrencinin her isteğini yerine getirme şeklinde algılanabileceğini belirten öğretmenler de olmuştur. Bu durum, memnuniyet kavramının daha derinlemesine ve çok boyutlu ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yılmaz (2010), öğrenci merkezli okul anlayışının eğitimde daha etkili ve başarılı sonuçlar doğurabildiğini, öğrencilerin motivasyonlarının öğrenme meraklarını ve özgüvenlerini artırarak akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca çalışmada öğrenci merkezli okulların akademik başarıyla birlikte öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de önem verdiği ve öğrencilerin kendilerini okulda daha mutlu, güvende ve değerli hissetmelerini sağladığı vurgulanmaktadır. Bu anlamda elde edilen sonuçlar, bu araştırmadaki öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsedikleri, öğrenci ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate aldıkları ve öğrenci memnuniyetini, öğrenci motivasyonu ile ilişkilendirdikleri bulgularıyla önemli ölçüde paralellik göstermektedir. Cornelius-White'ın (2007) çalışması, öğrenen merkezli öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin etkililiğini incelemiştir. Çalışma, öğretmenlerin empati, saygı ve içtenlik gibi özellikler sergilediği, öğrenci merkezli ilişkilerin; öğrenci katılımı, motivasyon, benlik saygısı ve akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, öğrenci memnuniyetinin temelinde yatan faktörlerden birinin de öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği olduğunu güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu araştırmadaki öğretmenlerin öğrenci memnuniyetine verdiği önemle Cornelius-White'ın (2007) işaret ettiği öğrencinin genel gelişimi ve başarısı üzerindeki olumlu etkilerinin farkındalığı noktasında örtüşmektedir.

Argon (2015) tarafından yapılan ve öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretime yönelik tutumlarını inceleyen çalışma, öğretmenlerin genellikle öğrenci merkezli öğretime olumlu baktıklarını ancak uygulamada bazı zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrenci merkezli tutumları, öğrencilerin ihtiyaçlarına, bireysel farklılıklarına ve katılımlarına değer verdiklerini gösterir ki bu durum öğrenci memnuniyetini önemsemenin bir yansımasıdır. Argon'un (2015) bulguları, bu araştırmadaki öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsedikleri ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate aldıkları yönündeki ifadelerini destekler niteliktedir. Öğretmenlerin uygulamada zorluklar yaşayabileceğine dair bulgular ise bu araştırmadaki memnuniyeti artırmaya yönelik çeşitli müdahalelerin uygulanmasına rağmen memnuniyet kavramının yanlış anlaşılabilirliği yönündeki çekincelerle ilişkilendirilebilir. Teddlie ve Reynolds (2000) ise okul etkililiği üzerine uluslararası literatürü derledikleri çalışmalarında, etkili okulların özelliklerinden birinin de olumlu bir okul iklimi ve öğrencilerin okula aidiyet duygusu geliştirmesi olduğunu belirtirler. Etkili okullarda öğrencilerin sadece akademik olarak değil sosyal ve duygusal olarak da desteklendiği ve kendilerini güvende hissettikleri vurgulanmıştır. Teddlie ve Reynolds'ın (2000) vurguladığı olumlu okul iklimi ve öğrencilerin hem sosyal hem de duygusal olarak desteklenmesi, bu araştırmadaki öğretmenlerin öğrenci memnuniyetini olumlu bir okul iklimi yaratmanın temel unsuru olarak görmesi ve memnuniyetin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimleri de kapsadığı yönündeki bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

5.2.4. Öğretmenlerin Okulda Kurum İçi İletişim ve İş Birliğine Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen okulda kurum içi iletişim ve iş birliğine verilen önem temasına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin okul performansının değerlendirilmesinde kurum içi iletişim ve iş birliğine atfettiği önem oldukça önemlidir. Öğretmenlerin iletişim ve iş birliğini sadece okul başarısının salt bir bileşeni olarak değil aynı zamanda olumlu bir çalışma atmosferinin etkili problem çözme mekanizmalarının ve sürdürülebilir bir kurum kültürünün temel yapı taşları olarak algıladığını göstermektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, iletişim ve iş birliğinin eğitim sürecinin her aşamasında -öğretimden yönetime, sosyal etkileşimlerden mesleki gelişime- önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Aydın ve Gök'ün (2017) çalışmasının sonucunda bazı öğretmenler okullarında açık, şeffaf ve yapıcı bir iletişim ortamı olduğunu belirtirken bazıları ise iletişimde

eksiklikler, belirsizlikler ve bazı konularda sansürün olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin açık ve etkili iletişim kanallarının varlığında daha yüksek iş doyumu yaşadıklarını ve bu durumun okulun genel başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmesi, bu araştırmadaki öğretmenlerin kurum içi iletişimi okul performansının temel bir bileşeni olarak görmesiyle paralellik göstermektedir. Hargreaves ve Fullan (2012) etkili iletişim ve iş birliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Sonuç, bu araştırmada öne çıkan iletişim ve iş birliğinin psikolojik iyi oluşu da desteklediği bulgusuyla uyumludur.

Demir ve Saygı (2021), öğretmenlerin okullarında olumlu ve destekleyici bir iklimin olduğu durumlarda, kendilerini daha motive, iş birlikçi, yaratıcı ve mesleki gelişimlerine açık hissettiklerini tespit etmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin açık ve etkili iletişim kanallarının varlığında daha yüksek iş doyumu yaşadıklarını ve bu durumun okulun genel başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Sonuç, bu araştırmadaki öğretmenlerin kurum içi iletişimi okul performansının temel bir bileşeni olarak görmesiyle paralellik göstermektedir. Bryk ve Schneider (2002) okullardaki güven ve iletişim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar, güven temelli iletişimin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını ve okul performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, bu araştırmada yer alan öğretmenlerin etkili iletişim ve iş birliğinin kurum kimliğini güçlendirdiği yönündeki görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

5.2.5. Öğretmenlerin Okulun Sahip Olduğu İmkânların Artırılmasına Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen öğretmenlerin okulun sahip olduğu imkânların artırılmasına yönelik bulgular incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin okul imkânlarının önemini hissettiklerini ve bu imkânların hem eğitim kalitesine hem de öğrenci gelişimine katkı sağladığına inandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle eğitim ve öğretim süreçlerinin daha verimli hâle gelmesinin öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemesine ve çağın gerekliliklerine uygun bir eğitim ortamı sunmasına verdiği yarar önemsenmektedir. Öğretmenler, fiziki ve teknolojik altyapının iyileştirilmesi, güncel öğretim materyallerinin sağlanması ve dersliklerin modern bir şekilde donatılmasının öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğine inanmaktadır. Bu durum, okul imkânlarının bir araç değil aynı zamanda eğitim kalitesinin temel bir bileşeni olarak algılandığını göstermektedir.

Demir ve Kaya'nın (2019) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenler, fiziksel imkânların yeterli, modern ve işlevsel olduğu okullarda, kendilerini daha rahat, motive ve verimli hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, yeterli fiziksel imkânlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve öğretim performanslarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, bu araştırmadaki öğretmenlerin okul imkânlarının eğitim kalitesinin temel bileşeni olduğu yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir. Leithwood ve Riehl (2003), okul liderlerinin kaynak yönetimindeki rolünün öğretmenlerin çalışma koşulları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Etkili kaynak yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini ve öğrenme ortamlarını iyileştirdiği noktasındaki sonuçlar, bu araştırmada ortaya çıkan kurum içi işbirliğinin önemi bulgusuyla uyumlu olmaktadır.

Robinson ve diğ., (2008) araştırmalarında, okul kaynaklarının etkili kullanımının öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Fiziksel ve teknolojik imkânlardan istifade etmenin süreçlerin kalitesini artırdığı ve öğrenci motivasyonunu yükselttiği ortaya konulmuştur. Bu bulgular, bu araştırmada öğretmenlerin okul imkânlarının öğrenci gelişimi üzerindeki olumlu etkileri vurgusuyla benzerlik göstermektedir. Özdemir ve Arslan (2021), öğretmenlerin ders kitapları, yardımcı kaynaklar, teknolojik araçlar, laboratuvar malzemeleri, sanat ve spor malzemeleri gibi pek çok alanda materyal eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Bu eksikliklerin öğretmenlerin derslerini planlama ve uygulama süreçlerini zorlaştırdığı, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürdüğü ve öğretim uygulamalarını sınırladığı görülmüştür. Araştırmacılar, materyal eksikliğin öğretmenlerin yaratıcılığını sınırlandığını ve öğrenci motivasyonunu düşürdüğünü tespit etmiştir. Bu bulgular, bu araştırmada ortaya çıkan teknolojik altyapının güncel tutulması ve yeniliklerin takip edilmesi gerekliliği noktasında paralellik göstermektedir.

5.2.6. Öğretmenlerin Okulun Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlere Verilen Öneme Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen öğretmenlerin okulun bilimsel ve kültürel faaliyetlere verilen öneme dair görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde çıkan sonucun okul performansının salt akademik başarı (sınav sonuçları, not ortalamaları vb.) ile sınırlı olmadığı, sürecin öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve kişisel gelişimini de kapsamakta olduğudur. Bu yaklaşım, okul performansının değerlendirilmesinde daha bütüncül bir bakış açısının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bilimsel ve kültürel faaliyetlerin akademik başarıya doğrudan değil dolaylı yollarla katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Demir ve Öztürk (2020), okullardaki bilimsel ve kültürel faaliyetler açısından öğretmenlerin bu tür faaliyetlere aktif olarak katıldıklarında kendilerini daha motive, yaratıcı, okul ortamına daha bağlı ve mesleki açıdan daha tatmin olmuş hissettiklerini belirtmişlerdir. Bilimsel projeler ve kültürel etkinliklere katılımın öğretmenlerin yaratıcılığını geliştirdiği ve mesleki kimliklerini güçlendirdiği noktasında bu araştırmada yer alan öğretmenlerin bilimsel ve kültürel faaliyetlere aktif destek vermesiyle paralellik göstermektedir. Özdemir ve Arslan (2021), öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme ve bilimsel çalışmalara yönelik algılarının çeşitlilik gösterdiğini söylemiştir. Bu bulgular, bu araştırmada ortaya çıkan TÜBİTAK projeleri ve bilimsel yarışmaların kurumsal kimliği güçlendirdiği vurgusuyla örtüşmektedir.

Bell ve diğ., (2009) çalışmalarında bilimsel ve kültürel faaliyetlerin öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimindeki rolünü sistemli bir şekilde incelemiştir. Araştırmacılar, okul dışı öğrenme ortamlarının ve bilimsel etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını dolaylı yoldan desteklediğini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Sonuç, bu araştırmada öne çıkan bilimsel faaliyetlerin akademik başarıya dolaylı katkıları bulgusuyla uyumludur. Fredricks ve diğ., (2010), araştırmalarında kültürel ve bilimsel faaliyetlere katılımın öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu tür faaliyetlerin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı, takım çalışması becerilerini geliştirdiği ve okula aidiyet duygusunu güçlendirdiği sonuçları bu araştırmada yer alan öğretmenlerin bilimsel ve kültürel faaliyetlerin öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklediği yönündeki görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

5.2.7. “Performansı yüksek okul ... gibidir. Çünkü ...” Şeklindeki Metaforik Soruya İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen metaforik soruya dair bulgular incelendiğinde öğretmenlerin zihnindeki okul performansı imgesinin çok boyutlu, dinamik ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, okul performansını okulun genel işleyişi, insan ilişkileri, duygusal atmosferi, toplumsal etkisi ve geleceğe dönük vizyonu gibi çeşitli boyutlarla ilişkilendirmişlerdir. Okul performansının öğretmenler nezdinde, canlı ve dinamik bir organizma gibi algılandığı

ortaya çıkmıştır. Okul, sürekli büyüyen, gelişen, enerji yayan ve ilham veren bir yapı olarak görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okulun durağan ve statik bir yapıdan ziyade sürekli bir hareket ve değişim içinde olmasını arzuladığını göstermektedir.

Cohen ve diğ., (2009), okul iklimi üzerine yaptıkları kapsamlı çalışmada, etkili okulları “yaşayan bir organizma” metaforuyla tanımlamış ve bu okulların sürekli etkileşim hâlinde olan dinamik sistemler olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu, bu araştırmadaki öğretmenlerin okul performansını canlı ve dinamik bir yapı olarak algılamasıyla örtüşmektedir. Akbaba-Altun ve Memişoğlu (2008), okul performans değerlendirmesine ilişkin nitel çalışmalarında, yüksek performanslı okulları “enerji santrali” metaforuyla açıklamış ve bu okulların sürekli üretkenlik ve motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, araştırmamızda öne çıkan “okulun enerji yayan ve ilham veren bir yapı” olarak görülmesiyle benzerlik taşımaktadır. Aydın (2016), okul performansının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmasında, başarılı okulları “ekosistem” metaforuyla açıklamış ve okulun tüm paydaşlarının uyum içinde çalıştığı dengeli bir yapı olduğunu vurgulamıştır. Sonuç, bu araştırmadaki öğretmenlerin okulu çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olarak algılamasıyla uyumludur.

Baloğlu ve Karadağ (2022), okul performansının çok boyutlu analizine yönelik kavramsal çerçevelerinde, ideal okulu “orkestra” metaforuyla tanımlamış ve uyumlu çalışmanın önemine vurgu yapmıştır. Bulgu, bu araştırmada ortaya çıkan “okulun dinamik ve uyumlu bir yapı” olarak görülmesiyle örtüşmektedir. Demirtaş ve Güneş (2019), okul kalitesi ve öğretmen performansı ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, etkili okulları “sera” metaforuyla açıklamış ve öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesi için uygun ortam sağladığını belirtmiştir. Sonuç, bu araştırmada öne çıkan “okulun potansiyel ortaya çıkarma işlevi” temasıyla paralellik göstermektedir. Memduhoğlu ve Zengin (2012), öğretmenlerin performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, başarılı okulları “komuta merkezi” metaforuyla ilişkilendirmiş ve stratejik yönetimin önemine vurgu yapmıştır. Bu bulgu, bu araştırmada ortaya çıkan “okulun hedef belirleme ve yönlendirme işlevi” ile benzerlik taşımaktadır. Levacic (2009), okul kaynaklarının öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini değerlendirdiği çalışmasında, etkili okulları “verimli bir üretim sistemi” metaforuyla ilişkilendirerek okul performansının kaynak kullanımı ve verimlilikle doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu, araştırmamızda öğretmenlerin okul

performansını dinamik ve üretken bir organizma olarak algılamasıyla kısmen örtüşmektedir.

5.3. Öneriler

Öğretmenlerin okul performansına yönelik algı ve görüşleri sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Literatürde okul performansına yönelik algı ve görüşlere yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunduğu için okul performansı kavramını ayrıntılı ve süreç odaklı inceleyen çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülebilir.
- Araştırmada bilimsel ve kültürel faaliyetler boyutu diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde algılanmıştır. Bu nedenle okullarda yapılan bilimsel ve kültürel faaliyet sayısının MEB ve eğitim fakülteleri öncülüğünde artırılması önerilebilir.
- Araştırmada iletişim ve iş birliği boyutunda branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bağlamda tüm branş öğretmenlerine etkili iletişim ve iş birliği konusunda seminerler düzenlenebilir.
- Araştırmada öğrenci ve veli memnuniyeti boyutunda 200-400 öğrencisi olan okulların sıra ortalamasının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda okuldaki öğrenci sayısının bu aralıkta olması için MEB başta olmak üzere tüm paydaşların önlem alması önerilebilir.
- Araştırmada mesleki kıdem değişkeninde tüm boyutlarda kıdemi 0-7 yıl olan öğretmenlerin okul performansı algılarının diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenine ilişkin nitel araştırmalar yapılması ve gerekli önlemlerin alınması önerilebilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin performans kavramı ile ilgili yüksek bir farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Performansın salt çıktılarla değil süreç, nitelik, değer ve motivasyon bağlamında değerlendirilmesiyle ilgili yeni çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada iletişim ve iş birliği vurgusu oldukça güçlüdür. Bu bağlamda öğrenci, öğretmen ve veli memnuniyeti noktasında iletişim engellerinin kaldırılması adına fiziki altyapı ve teknolojik gelişmelerin paralelinde etkili adımların atılması bakanlıklar nezdinde önerilebilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında bilimsel ve kültürel faaliyetlerin önemi ortaya çıkmış, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin beklentileri

vurgulanmıştır. Bu doğrultuda hem çevrim içi hem de yüz yüze çeşitli eğitimler, akademisyenler aracılığıyla verilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2021). *Okul Yöneticiliği*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Akdemir, A. (2003). *Yönetmelik Etkinlik*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Akan, D., Başar, M. ve Şahin, C. (2015). Okulların Sosyal Sermayeleri İle Örgütsel İmajları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), ss. 163-184.
- Akbaba-Altun, S. ve Memişoğlu, S. (2008). İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, ss. 151-179.
- Aktaş, M. ve Kurt, F. (2018). Eğitimde Performans Değerlendirme Yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), ss. 45-62.
- Aksoy, B. ve Demir, H. (2022). Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları: Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından Bir İnceleme. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 15(2), ss. 123-145.
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, ss. 76-101.
- Akyüz, Y. (2012). *Eğitim Yönetimi ve Planlaması*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Alimoğlu, S. (2010). *Kültürün Postmodern Örgüt Yapılarının Oluşmasında Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alsbury, T. L. and Shaw. N. L. (2005). Policy Implications for Social Justice in School District Consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4(2), ss. 105–126.
- Altun, B. ve Sarpkaya, R. (2017). Eğitim Yönetiminde Politik Modeller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), ss. 1-12.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Argon, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Tutumları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), ss. 863-880.

- Argon, T. ve Demirer, S. (2015). Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Metaforik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), ss. 1-28.
- Arslan, E. ve Aslanargun, E. (2022). Velilerin Okuldan ve Öğretmenlerden Beklentileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(2), ss. 123-140.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkun, V. ve Özdevecioğlu, M. (2018). Örgüt Kavramının Disiplinler arası İncelenmesi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 18(1), ss. 45-67.
- Ayanoğlu, Ç. ve Arastaman, G. (2023). Social Justice Leadership in Education: What Do School Principals Do for Social Justice? *Participatory Educational Research*, 10(6), ss. 152-174.
- Aydın, A. (2016). Okul Performansının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama*, 22(1), ss. 1-28.
- Aydın, B. (2022). *Öğrenme Motivasyonu ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İ. (2016). *Liderlik: Teoriler ve Uygulamalar*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İ. ve Gök, T. (2017). Öğretmenlerin Kurum İçi İletişim Deneyimleri: Nitel bir Çalışma. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), ss. 145-160.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Aypay, A. ve Erdem, C. (2021). 21. yüzyıl Becerilerinin Eğitim Programlarına Yansıması: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), ss. 55-82.
- Aytaç, T. (2014). *Eğitim Yönetimi: Yönetimsel ve Hukuki Boyut*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (2022). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (2014). *Eğitimde Liderlik ve Yönetim*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. Routledge.

- Baloğlu, N. (2020). *Okul Liderliği: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Baloğlu, N. ve Balcı, A. (2015). Öğretmenlerin Yöneticiliğe İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), ss. 87-104.
- Baloğlu, N. ve Gök, T. (2017). Öğretmenlerin Okulda Kalma Süreleri ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), ss. 120-140.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2022). Okul Performansının Çok Boyutlu Analizi: Kavramsal Bir Çerçeve. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), ss. 1-18.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (2006). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli İnsan Gücü Yönetimi*. Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Başar, M. (2017). *Eğitimde Başarıyı Etkileyen Faktörler*. Eğitim Akademisi Yayınları, İstanbul.
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., ve Feder, M. A. (2009). *Learning Science in informal Environments: People, Places, and Pursuits*. National Academies Press.
- Beycioğlu, K. (2015). Öğretmen Özerkliği ve Liderlik. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2(1), ss. 45-60.
- Bolman, L. G. and Deal, T. E. (2008). *Reframing Organizations*. CA: Jossey-Bass, San Francisco.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. and Wyckoff, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), ss. 563-589.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryson, J. M. (2018), *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*, John Wiley & Sons.

- Bulut, M. ve Kaya, A. (2024). Öğretmen Perspektifinden Okul Performansı Değerlendirme Modelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(1), ss. 112-135.
- Bursalıoğlu, Z. (2023). Okul Yönetiminde Performans Odaklılık. *Eğitim ve Bilim*, 48(215), ss. 33-50.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapılar ve Davranışlar*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Büyükgöze, H., Şayir, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S. (2018). Examining How Social Justice Leadership Relates to Student Engagement in High Schools. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), ss. 932-961.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Can, M. (2007). *Okul Yönetimi ve Liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cebeci, S. (2014). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2018). *Eğitim Yönetimi ve Liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cerit, Y. (2008). Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Performansını Değerlendirmedeki Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), ss. 221-248.
- Clonch, D. L. (2016). Leadership Theories and Practices: A Guide for Leaders. *McGraw-Hill Education*, 47, ss. 112-115.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli and N. M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), ss. 180-213.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered Teacher-student Relationships are Effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), ss. 113–143.
- Cunningham, W. G. and Gresso, D. W. (1993). *Cultural Leadership: The Culture of Excellence in Education*. Allyn and Bacon, Boston.

- Çelik, V. (2018). *Okul Liderliği ve Yönetim Becerileri*, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. ve Ada, Ş. (2021). Kamu Yönetimi ve Eğitim Yönetimi Bağlamında Kurumsal Yönetim Tartışmaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), ss. 567-589.
- Çelik, Ö. C. ve Alban, G. (2022). The Impact of an Effective Communication Course with Enhanced Student Engagement on Communication Skills and Empathic Tendency of Preservice Teachers. *Educational Process: International Journal*, 12(2), ss. 33-58.
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. Fırat Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), ss. 123-135.
- Çınar, F. ve Bozgeikli, S. (2015). *Okul Yönetiminde Ortak Liderlik: İlkeler ve Uygulamalar*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the World. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), ss. 291-309.
- Demir, N. ve Kaya, S. (2019). Okullardaki Fiziksel İmkânların Öğretmenler Üzerindeki Etkisi: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), ss. 145-160.
- Demir, N. ve Öztürk, M. (2020). Okullardaki Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlerin Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi: Nitel bir analiz. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), ss. 145-160.
- Demir, N. ve Saygı, E. (2021). Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarına Etkisi: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), ss. 1-20.
- Demir, S. ve Acar, M. (2019). Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süreleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), ss. 321-345.
- Demirci, Y. ve Aslan, G. (2018). Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemlerine İlişkin Algıları ve Cinsiyetin Rolü: Nicel Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43(192), ss. 120-140.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Demiröz, S. (2020). The Relationship Between Secondary Schools Students' Perceptions Of School Climate, Their School Belonging And Their Academic Achievement. *Education Reform Journal*, 5(2), ss. 60-77.
- Demirtaş, H. ve Güneş, İ. (2019). Okul Kalitesi ve Öğretmen Performansı. *Türk Eğitim Dergisi*, 13(3), ss. 78-89.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Okul Etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), ss. 145-168.
- Dinler, Z. (2018). *İktisada Giriş*. Ekin Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Doğan, İ. (2013). *Eğitim Sosyolojisi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Englund, H. ve Frostenson, M. (2017). Managing Performance Evaluation Uncertainties in Schools: When Teachers Become Struggling Performers. *European Educational Research Journal*. 6(6), ss. 885-906.
- Erdem, A. R. ve Demirel, Ö. (2007). Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(144), ss. 27-37.
- Erdem, C. ve Akkoyunlu, B. (2022). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamalarının Okul Performansına Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(1), ss. 23-48.
- Eren, E. (2010), *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2016). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Erginer, E. (2004). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*, Öğreti Yayınları, Ankara.
- Ertürk, S. (2022). *Eğitimde Program Geliştirme*. Edge Akademi, Ankara.
- Ertürk, O. ve Güler, P. (2016). Performans Değerlendirme Sistemlerine İlişkin Öğretmen Algıları: Branş Değişkeni Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), ss. 145-165.
- Fındıkçı, İ. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Melisa Matbaacılık, İstanbul.
- Fidan, N. (2010). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Fredricks, J. A., Hackett, K., & Bregman, A. (2010). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1199-1213.
- Garbarino, J. (1976). The Meaning and Implications of School Success. *The Educational Forum*, 40(2), ss. 157–167.
- Güçlü, N. (2016). *Eğitim Yönetiminde Liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Glickman, C., Gordon, S. and Ross-Gordon, J. Çev. Aksu, M. ve Ağaoğlu, E. (2014). *Denetim ve Öğretimsel Liderlik*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Goe, L., Bell, C., and Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Göksoy, S. (2013). İlköğretim Okullarında Okul-aile İşbirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), ss. 59-74.
- Göktürk, D. (2021). Eğitim Alanında Epistemik Adaletsizlik ve Kültürel Süreçler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(1), ss. 218-227.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., and Lindsay, C. A. (2021). Why Do Teachers Want to Become Administrators? *Educational Administration Quarterly*, 57(1), ss. 3-42.
- Gülbahar, B. (2020). Teachers Views About The Communication Between School Principal and Teachers. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), ss. 221-237.
- Gürcüoğlu, S. ve Özdemir, F. (2020). Öğretmenlerin Perspektifinden Ortaöğretimde Performans Değerlendirmesi: Ankara İli Mamak İlçesi Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), ss. 101-126.
- Hanushek, E. A. and Rivkin, S. G. (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4(1), ss. 131-157.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Harris, A. and Jones, M. (2020). *Teacher Perceptions of School Performance: A Comparative Analysis*. Journal of Educational Administration.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hochbein, C. (2011). Overlooking the Descent: Operational Definition, Identification and Description of School Decline. *Journal of Educational Change*, 12(3), ss. 281-300.
- Hoy, W. K. and Miskel C. G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research And Practice*. (Çev. Ed. Turan, S.). Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Kaplan, S. (2002). *İlköğretim I. Kademe Okul Aile İşbirliği Mevcut Durum Ve Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, M. ve Öztürk, A. (2022). Küreselleşme Sürecinde İşletme Yönetimi Paradigmalarındaki Dönüşüm. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(3), ss. 189-212.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karaköse, T. (2007). Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlama Sürecine İlişkin Görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), ss. 177-194.
- Karaman, P. ve Atar, B. (2019). The Effects of Student and School Level Characteristics on Academic Achievement of Middle School Students in Turkey. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(4), ss. 391-405.
- Karip, E. (2021). *Eğitimde Liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Karip, E. (2013). *Eğitimde Performans Yönetimi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, A. (2012). Fenomenoloji Yönteminin Sosyal Bilimlerdeki Yeri ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34(1), ss. 45-60.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulamaları*. Set Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Kaysılı, B. K. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), ss. 69-83.

- Kepenekci, İ. (2015). *Eğitimde Performans Yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Kiraz, E. (2010), *Eğitimde Kalite Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' self-efficacy and job satisfaction. Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), ss. 741-756.
- Koçel, T. (2020), *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Koçel, T. (2021). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2019). Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 219, ss. 137-160.
- Korkmaz, M. ve Karakuş, F. (2023). Eğitim Yönetiminin Özgün Yönleri: Kurumsal Yönetimle Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 56(1), ss. 89-112.
- Köse, M. F. (2021), Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği, *Millî Eğitim*, 229, ss. 53-57.
- Köse, M. F. ve Erginer, A. (2011). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Nedenleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), ss. 123-146.
- Köse, Ö. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de Yüksek Denetim*. Sayıştay Yayın İşleri Müdürlüğü, Ankara.
- Küçükkapdan, O. ve Külekçi Akyavuz, E. (2024). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Süreçlerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi, *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), ss. 78-90.
- Lee, M. and Hallinger, P. (2018). School Performance in Southeast Asia: The Role of Teacher Perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), ss. 401-419.
- Lee, S. M. and Park, J. K. (2024). School Size and Academic Achievement: A Quantitative Study in Primary Schools. *Educational Policy*. 38(2), ss. 234-256.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. National College for School Leadership.

- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), ss. 5-22.
- Levacic, R. (2009). Evaluating the Impact of School Resources on Student Outcomes: Methodological Issues and Empirical Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), ss. 369-388.
- Martinez, A. (2007). School Performance. *International Journal of Educational Research*, 45(3), ss. 34-47.
- Matthew A. K. and Allison F. G. (2018). Teacher Perceptions of a New Performance Evaluation System and Its Impact on Teaching and Learning. *Education Policy Analysis Archives*, 26, ss. 41-56.
- Memduhoğlu, H. B. (2020), *Eğitimde Liderlik ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Ölçütlerine ilişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), ss. 425-448.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Neely, A., Gregory, M. and Platts, K. (2005). Performance Measurement System Design: A Literature review and research agenda. *International Journal of Operations & Production Management*, 25(12), ss. 1228-1263.
- NSBA. (2018). Elements of Successful Schools. Retrieved from: <https://www.nsba.org/ASBJ/Past-Issues/april/elements-successful-schools>
- OECD (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Olsen, J. P. (2008). The Ups and Downs of Bureaucratic Organization. *Annual Review of Political Science*, 11(1), ss. 13-37.
- Örücü, E. ve Köseoğlu, M. A. (2003). *İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme*. Gazi Kitabevi, Ankara.

- Özer, N. (2010). *Özel Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Uygulamaları: Bir Araştırma*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2018). *Örgütsel Liderlik: Kavramlar ve Uygulamalar*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, M. ve Sezgin, F. (2017). Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Türkiye örneği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(2), ss. 123-145.
- Özdemir, S. (2016). *Eğitimde Kalite ve Performans Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, S. ve Arslan, E. (2021). Öğretmenlerin Okulda Materyal Eksikliği Deneyimleri: Nitel bir analiz. *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama*, 27(1), ss. 1-20.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler. Eğitimde Dönüşüm*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Özkan, M. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarında Kullanılan Desenler ve Eğitim Araştırmalarındaki Uygulamalar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Öztürk, Ü. (2006). *Organizasyonlarda Performans Yönetimi*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Özyürek, R. (2019). *Eğitimde Başarı ve Performans Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), ss. 42-54.
- Perçemkaya, F. (2024). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı, Öğretmen Liderliği Ve Teknopedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pounder, D. G., and Merrill, R. J. (2001). Job Desirability of the High School Principalsip. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), ss. 27-57.

- Rice, J. K. (2013). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Economic Policy Institute.
- Roberts, K. L. and Green, J. W. (2017). Teacher Evaluation Systems and Subject-Based Specialization: A Large-Scale Quantitative Study. *Education Policy*, 31(6), ss. 765-789.
- Robbins, S. P. and Coulter, M. (2012). *Management* (11th ed.). Prentice Hall.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., ve Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), ss. 635-674.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 1(2), ss. 1-12.
- Sleegers, P. and Witziers, B. (2005). The Impact of School Features on Teacher, *International Handbook of Research in Teachers and teaching*, Springer, ss. 343-381.
- Sonnentag, S. and Frese, M. (2002). Performance Concepts and Performance Theory. In S. Sonnentag (Ed.), ss. 3-25.
- Soydan, T. (2012). Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sisteminin Geçerliği Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), ss. 1-25.
- Sönmez, V. (2021). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., and Grant, L. W. (2011). What is the relationship between teacher effectiveness and student achievement? *An exploratory study. Journal of Personnel Evaluation in Education*, 24(3-4), ss. 237–261.
- Şahin, F. ve Cemaloğlu, N. (2019). Eğitim Yönetimi Alan Kitaplarında Geleneksel Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin İleri Sürülen İnanç İfadeleri: Doğruluk ve Haklılandırma Problemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), ss. 397-430.

- Şimşek, A. (2018). *Liderlik ve Yönetim Becerileri*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2018). *Yönetim ve Organizasyon*. Eğitim Yayınevi, Konya.
- Şişman, M. (2016). *Eğitimde Mükemmel Yönetim: Teorik ve Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Pegem Akademi, Ankara.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada Eğitim ve Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), ss. 13-26.
- Taşçı, Y. (2013). *Ergenlik Döneminde Bulunan (12 - 15 Yaş) Öğrencilerin Akademik Başarılarında Okulun Rolü: Batman İli Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Teddlie, C. and Reynolds, D. (2000). The International Handbook of School Effectiveness Research. *Routledge*, ss. 214-227.
- Tekin, H. (2019), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınevi, Ankara.
- Terzi, Y. (2019). SPSS ile İstatistiksel Veri Analizi, <https://docplayer.biz.tr/187444191-Spss-ile-istatistiksel-verianalizi.html>.
- Toprakçı, E. (2013). *Eğitimde Kalite Sistemleri ve Stratejik Yönetim*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Torlak, Ö. ve Altuntaş, C. (2017), *Performans Yönetimi ve Değerlendirme*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), ss. 27-39.
- Troutman, L. D. (2012). *The Impact Of Principal Leadership On School Culture And Student Achievement*. Wignate University School of Graduate and Continuing Education.

- Tural, H. (2019). *Okul Çevre İlişkileri ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tuytens, M. and Devos, G. (2011). Teacher Evaluation: Teacher Perspectives on the Functions of Teacher Evaluation. *Educational Studies*, 37(3), ss. 245-257.
- Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin Okul Kalitesini Algılamalarındaki Farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), ss. 285-304.
- Uğurlu, C. T. (2013). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Okulun Etkililiği Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yapısal Ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi: İzmir ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Vural, B. (2004). *Öğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği*. Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, A. ve Kaya, B. (2023). Branşlara Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları: Nicel Bir Karşılaştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), ss. 45-67.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Ve Meslek Ahlakına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, E. (2018). *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Performansını Etkileyen Faktörler: Öğretmen ve Yönetici Görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. ve Aydın, A. (2020), Okul Liderlerinin Kaliteli Eğitim Ortamı Oluşturmadaki Rolü, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(4), ss. 112-132.
- Yılmaz, K. (2010). Öğrenci Merkezli Okul Anlayışı ve Uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), ss. 123-138.

- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Kimlikleri ve Toplumsal Sorumlulukları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), ss. 78-95
- Yücel, O. ve Çelik, V. (2022). Okul Büyüklüğü ve Okul İklimi Arasındaki İlişki: Öğrenci Sayısının Etkisi. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 15(3), ss. 112-134.



EKLER

Ek 1. Ölçek

OKUL PERFORMANSININ ÖĞRETMENLERİN ALGI VE GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu anket, okul performansının öğretmenlerin algı ve görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlamaktadır. Bu veriler bilimsel bir çalışma kapsamında kullanılacaktır. Ankette ölçeğe ek olarak size yöneltilen altı nitel soruya da açıklayıcı bir şekilde cevap vererek yapılan bu araştırma sonucuna çok önemli katkı sağlamış olursunuz. Bu anket çalışmasındaki ölçek ve nitel sorulara verilen cevaplar gizlilik esasları göz önünde bulundurularak değerlendirilecektir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi
Tuğba ORHANLI

DEMOGRAFİK BİLGİLER (LÜTFEN UYGUN OLANI İŞARETLEYİNİZ)

Cinsiyetiniz	Mesleki Kıdeminiz	Eğitim Durumunuz	Bu Okulda Yaptığınız Görev Süresi
K () E ()	0 – 5 Yıl () 6 – 10 Yıl () 11 – 15 Yıl () 16 Ve Üstü ()	Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()	0 – 5 Yıl () 6 – 10 Yıl () 11 – 15 Yıl () 16 Ve Üstü ()

OKUL PERFORMANSI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki performans alanlarındaki değerlendirmelerinizi şu an görev yaptığınız okulun şartlarını göz önüne alarak yapınız.

	Hiçbir zaman	Asla	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Okulumuz öğrenci memnuniyetini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
2. Okulumuz veli memnuniyetini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda öğrenciler yeterince iyi/etkili bir eğitim almaktadır.	1	2	3	4	5
4. Okulumuz sosyal/sportif faaliyetler açısından yeterlidir.	1	2	3	4	5
5. Okulumuzun ailelerle/velilerle iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda kurum içi iletişim güçlüdür.	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yönetici öğretmen ilişkileri güçlüdür.	1	2	3	4	5
8. Okulumuzda öğrenci öğretmen etkileşimi güçlüdür.	1	2	3	4	5
9. Okulumuzda öğretmenler arası iletişim güçlüdür.	1	2	3	4	5
10. Okulumuzda öğretmenler arası mesleki işbirliği/paylaşım güçlüdür.	1	2	3	4	5
11. Okulumuzun farklı tür ve düzeydeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
12. Okulumuzun aynı türdeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
13. Okulumuzun diğer kurum ve kuruluşlarla (üniversite, fabrika, belediye, STK vb.) kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5

14. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği yeterlidir.	1	2	3	4	5
15. Okulumuz araç gereç bakımından yeterlidir.	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun teknolojik imkânları yeterlidir.	1	2	3	4	5
17. Okulumuzun mesleki gelişim imkânları yeterlidir.	1	2	3	4	5
18. Okulumuz öğretmenlerce yürütülen bilimsel çalışmalar (bilimsel araştırma, proje, patent, kitap, makale, bildiri vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
19. Okulumuz öğretmenlerce yürütülen kültürel/sanatsal çalışmalar (dergi, kitap, tiyatro, konser, dinleti, sergi vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
20. Okulumuz öğrencilerce yürütülen bilimsel çalışmalar (bilimsel araştırma, proje, patent, kitap, bildiri vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
21. Okulumuz öğrencilerce yürütülen sanatsal çalışmalar (dergi, kitap, tiyatro, konser, dinleti, sergi vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
22. Okulumuz kurumsal proje (Kalkınma Ajansları, Ulusal Ajans, TÜBİTAK vb.) hazırlama bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
23. Okulumuz öğrenci projeleri (MEB, TÜBİTAK vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5

LÜTFEN AŞAĞIDAKİ AÇIK UÇLU SORULARI MÜMKÜN OLDUĞUNCA DETAYLI CEVAPLAYINIZ.

1. Performans kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Okulunuzda öğrenci ve veli memnuniyetine ilişkin neler yapılmaktadır? Bu konuda okulunuzun göstermiş olduğu performansı nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayınız.
3. Okulunuzda kurum içi iletişim ve işbirliğini geliştirmek için neler yapılmaktadır? Bu konuda okulunuzun göstermiş olduğu performansı nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayınız.



4. Okulunuzun imkânlarını arttırmak için neler yapılmaktadır? Bu konuda okulunuzun göstermiş olduğu performansı nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayınız.
5. Okulunuzda bilimsel ve kültürel faaliyetler olarak neler yapılmaktadır? Bu konuda okulunuzun göstermiş olduğu performansı nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayınız.
6. Performansı yüksek okul..... gibidir. Çünkü



Ek 2. İzin



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-33510247
Konu : Araştırma İzni
(Tuğba ORHANLI)

30.09.2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 20/09/2021 tarihli ve E-50704946-044-77731 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.
c) Valilik Makamının 13/09/2021 tarihli ve E-92255297-605.01-31702324 sayılı onayı.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba ORHANLI, "Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği" konulu çalışması kapsamında, ilimiz merkezinde bulunan ortaokullarda araştırma çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki çalışma; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan araştırma değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması ve katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması kaydıyla, ilimiz merkezinde bulunan ortaokullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Fatih AYDIN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Araştırma Değerlendirme
Formu (1 sayfa)

OLUR
30.09.2021

Ergüven ASLAN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Adres : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS

Telefon No : 0 (346) 280 58 00
E-Posta: arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebh@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: L. DENİZ
Unvan : Şef
İnternet Adresi: <http://sivas.meb.gov.tr> Faks: 3462805948

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3649-6e55-3d76-84ad-2a55 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Karar

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.09.2021-72503



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-60263016-050.06.04-72503
Konu : Etik Kurul Kararı

07.09.2021

Sayın Tuğba ORHANLI

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapmış olduğunuz 10.08.2021 tarih ve 2021-08-32 nolu başvurunuz incelenmiş ve 35 nolu karar ile; "**Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği**" isimli araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar Rektör oluruna sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.
Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSAKNLRRFU Pin Kodu :57013
Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Sivas
Telefon:0 346 219 1010 Faks:0 346 219 1138
e-Posta:hukuk@cumhuriyet.edu.tr Web:www.cumhuriyet.edu.tr
Kep Adresi:cumhuriyetuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys>

Bilgi için: Gamze ÇİFTÇİ
Unvanı: Sürekli İşçi



Ek 4. Ölçek Kullanım İzni



Tuğba Isık ORHANLI
Kime:

Çarşamba

Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği Kullanımı

Mail başlığı: Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

Merhaba hocam, umarım iyisinizdir. Ben Tuğba Isık Orhanlı. SCÜ Vakıf Okullarında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak çalışıyorum ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Soner Doğan danışmanlığında Sivas merkezindeki ortaokullar paralelinde "Okul Performansının Öğretmen Algı ve Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasını yapmak istiyorum. Sizin "Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği" makalenizi okudum ve makalenizden oldukça istifade ettim. Bu bağlamda geliştirdiğiniz ölçeği, tez çalışmamda atıf kurallarına uyarak kullanmak istediğimi ve söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi sizden istirham ediyorum.

merkezindeki ortaokullar paralelinde "Okul Performansının Öğretmen Algı ve Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasını yapmak istiyorum. Sizin "Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği" makalenizi okudum ve makalenizden oldukça istifade ettim. Bu bağlamda geliştirdiğiniz ölçeği, tez çalışmamda atıf kurallarına uyarak kullanmak istediğimi ve söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi sizden istirham ediyorum.



Fatih KÖSE
Kime:

Dün

Değerli Hocam merhaba,
Ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

Mehmet Fatih KÖSE