

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

Ferah GÜÇLÜ YILMAZ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme uygulamalarında, okul edimini belirleyen edim boyutlarının eğitim kurumlarının değerlendirilmesinde ne düzeyde etkili olduğunu denetmen, yönetici ve öğretmenlerin bakış açıları ile ortaya koymaktır. Araştırma verileri, 22 pilot okulda çalışan 22 yönetici 293 öğretmen ve çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme pilot çalışmalarına katılan 9 Millî Eğitim Bakanlığı denetmeni olmak üzere 324 katılımcıdan toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın en önemli sonucu öğretmenlerin okul ediminin çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak belirlenmesine ilişkin algı ve beklentilerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermesidir.

Anahtar Sözcükler: Bireysel edim, kurumsal edim, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme

Giriş

Değerlendirme, en genel anlamı ile planlı bir etkinliğin sonunda, önceden saptanmış amaçlara ulaşma derecesi, bireyin çalışma ve sosyal hayattaki başarı ve sosyal statüsündeki etkililiğinin – veriminin tespiti için, elde edilen bulguları ve sonuçları hükme bağlama sürecidir (Seyyar ve Selek, 2007). Bu amaçla elde edilen tüm bilgiler birbiriyle ve önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılır (Aydın, 1986: 117). Değerlendirme, yöneticiye örgütteki "işleme" sürecine ilişkin dönüt vermektedir. Böylece, örgütün amaçlara göre yönetilmesine ilişkin kararların alınmasını ve örgütün yaşamasını sağlamaktadır (Karakütük, Aksoy, Akçay, 1989). Amaçlara ulaşma derecesinin nesnel veya tarafsız olarak belirlenmesi son derece önemlidir (Bursalıoğlu, 1999 : 125). İç çatışmalarını iyi yönetebilen, örgütler etkili ve verimli olabilmek için, çevrenin gereksinimlerine ve teknolojinin gereklerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu nedenle her örgüt etkinliklerini ve işgörenini sürekli değerlendirecek etkin bir sisteme ihtiyaç duymaktadır (Başaran, 1985 : 132).

* Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Ana Bilim Dalı Yrd. Doç Dr. Yunus Remzi Zoraloğu Danışmanlığında doktora tezi olarak tamamlanmıştır.

** Ayrancı Ticaret Meslek Lisesi Öğretmeni. Ayrancı- Çankaya/ ANKARA

Kurumsal değerlendirmede etkililik, verimlilik, kalite ve edim gibi birçok ölçüt kullanılmaktadır. “Edim” kavramı; bir örgütün veya işgörenin belli bir zaman diliminde önceden belirlenmiş amaçları ne düzeyde gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. 1800’lü yılların sonuna doğru ortaya çıkan edim değerlendirme, bireylerin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin, kişiliklerinin, davranışlarının ve yeteneklerinin ölçülmesini kapsamaktaydı. Çalışanların edimlerini sistematik ve formal olarak değerlendirilmesinin ilk örnekleri 1900’lü yılların başlarında ABD’de kamu hizmeti veren kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Daha sonra F. W. Taylor’ un iş ölçümü uygulamalarıyla, çalışanların verimliliklerinin ölçülmesi, edim değerlendirme kavramının, iş örgütlerinde bilimsel olarak kullanılmasına yol açmıştır (Uyarlıgil, 1994, 206).

Klasik dönem yönetim anlayışları olarak kabul edilen Bilimsel Yönetim, Yönetim Süreçleri ve Bürokratik Örgüt gibi yaklaşımlar, eğitim örgütlerinde örgüt yapısını, örgüt ikliminden daha önde tutmuş, eğitimde uzmanlaşmayı ve okulun formal yanını vurgulamıştır. Neoklasik kuramlar olarak tanınan İnsan İlişkileri (E. Mayo), İşbirliği (C. Barnard), Sosyal Sistem (T. Parsons) gibi yaklaşımlar ise Hawthorne araştırmaları ile insan etkeninin, verim için ne kadar önemli olduğunu altını çizmiştir. Bu yaklaşımlar; insanların örgüt için değil, örgütlerin insanlar için var olduğunu, bunların çatışmasının her ikisine de zarar getireceğini savunmaktadır (Bursalıoğlu, 1997, 15-30). Yönetim biliminde farklı yaklaşımların ortaya çıkması, edim değerlendirme ölçütlerini de değişikliğe uğratmıştır (Uyarlıgil, 1994:206). Bu değişimde, İnsan Kaynakları Yönetimi’nin (İKY) de etkisi vardır. İKY, örgütün insan kaynakları ihtiyacını belirleyerek, en iyi verimin alınacağı çalışma ortamlarını düzenlemekle sorumlu birimdir (Şimşek ve Öge, 2007, 1). İKY iş analizleriyle, eğitim-geliştirme hizmetleri sunmakta ve geleceğin yöneticilerini yetiştirmek - geliştirmek görevlerini üstlenmektedir (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005). Bu işlevleri yerine getirebilmek için, kullandığı en temel yöntem edim değerlendirmedir. Bir diğer etken, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Felsefesi’nin sürekli gelişen örgütler için ön plana çıkmasıdır. TKY’nin amacı; kalitenin geliştirilmesi, yönetimin etkinleştirilmesi, çalışanların sürekli gelişim konusunda güdülenmesidir. İşgörene yapılan yatırımın gelecekte işyerine sağladığı yararın keşfedilmesi (Anderson, 1980), iş doyumu ve edim arasındaki ilişkinin fark edilmesi (Baysal, 1992), başarı için açık iletişim, güven, çalışma istikrarına bağlı oluşan kurum kültürünün etkisinin anlaşılması (Akt. Örencik, 2007, 65) TKY içinde “edim değerlendirme” yi önemli bir yapı taşı haline getirmiştir.

Edim değerlendirmenin bireysel - kurumsal edim ölçütlerine ve kişiler arası karşılaştırmaya dayalı geleneksel edim değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, günümüzde adından en çok söz ettiren, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yöntemi gibi birçok türü vardır. Garavan, Morley ve Flynn’ a (1997) göre, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yöntemi, 1950’li yılların sonlarına doğru Amaçlara Göre Yönetim kavramı ile geribildirim ve uzmanlaşma kavramlarının ön plana çıkması ve yöneticilerle çalışanların, ayrıntılı verimlilik hedeflerini belirleyerek o yönde ortak hareket etme bilinciyle gelişmiştir.

Murphy’ye (1988) göre, ilk edim değerlendirme uygulamalarının, öznel bir temele ve bilimsel olmayan değerlendirmelere dayanması, değerlendirmeyi yapanın önyargılarından kurtulamaması, gerçek amaç olan çalışanın geliştirilmesi noktasından uzaklaşılmasına neden olmuştur. Bu dönemde yapılan edim değerlendirme; ücret belirleme, terfi ya da yükseltme ve işten çıkarma gibi yönetsel kararlarının

alınmasında önemli girdiler oluşturmuştur. Nitekim bu türden yapılan edim değerlendirme çalışmaları, bir geliştirme aracı olmak yerine, çalışan üzerinde baskı aracı niteliği taşımıştır. 1960'lı ve 1970'li yıllarda araştırmacılar, çalışanlara edimleri hakkında daha geniş ve daha doğru bilgiyi nasıl sağlayacakları konusunda araştırma yapmaya başlamışlar ve yöneticilerin, astların kendilerini nasıl algıladıklarını öğrenmelerinin, yönetici davranışları üzerinde olumlu etki yarattığını görmüşlerdir. 1980'li yıllarda değişen iş koşulları, teknolojinin gelişmesi, işletme yapılarının değişmesi sonucunda, çok kaynaktan bilgi elde edilmesinin, değerlendirmenin doğruluğunu ve kesinliğini artıracığı sonucuna ulaşılmıştır. 1990'lı yıllarda ise rekabetin ve müşterilere olan eğilimin artması 360 derece edim değerlendirmeyi gündeme getirmiştir (Dinç, 2005, 55). Miles, 1993 yılında yayınlanan 'Özel Eğitim Denetçileri ve Yöneticileri İçin Çalışanları Geliştirme Teknikleri ve Edim Temelli Denetim (Performance Based Supervision and Employee Review Techniques For Special Education Supervisors & Administrators)' isimli çalışmasında, edime dayalı işgören seçiminde edim temelli iş tanımlarının kullanılması, sorun odaklı denetimin yaygınlaştırılması ve çoklu veri kaynaklarından (özdeğerlendirme, denetçi değerlendirmesi, iç ve dış müşterilerin değerlendirmesi) gelen verilerle değerlendirmenin önemini vurgulamıştır.

Sergiovanni (1993), edim değerlendirmeyi, öğretim ve öğrenme durumlarının daha iyi yönetilmesinde temel bir etkinlik olarak kabul etmiştir (Akt. Aydın, 2005, 117-162). Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmeyle, okulun ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde çoklu kaynaklar kullanarak değerlendirme etkinliklerinin çembersel bir yaklaşımla sürekli kılınması, okulun ve öğretmenlerin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim sisteminde çoklu kaynaklarla değerlendirmedeki temel düşünce, öğretimin çok karmaşık bir süreç olması nedeniyle farklı biçimlerde dokümanlaştırılmış ve farklı kaynaklarca üzerinde görüş bildirilmiş olmasının gerekli olduğudur (Aydın, 2005, 175-176). Bu nedenle kurumsal edimin değerlendirilmesinde kullanılacak edim ölçütleri, kurumun örgütsel davranış değerlerini ifade eden verimlilik, kalite ve etkililik değerlendirmesini yapabilecek şekilde yapılandırılmalıdır. Çünkü kurum edimi kurum içindeki grupların ve tek tek çalışanların edimlerinin toplamıdır. Uçar'ın (2005), 'Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama' isimli bir araştırmada kurumsal ediminin ölçülmesinde verimlilik, kalite, etkililik, yenilik, öğrenci başarısı gibi ölçütlerin alınmasının doğru olacağı, edim değerlendirme için birçok yöntemin birlikte kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çakır (2003) tarafından yapılan 'Çok Boyutlu Denetimsel Etkililik Modeli Hakkında Denetçi, Yönetici ve Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri' isimli çalışmanın sonuçlarına göre; denetçi, yönetici ve öğretmenlerin çok kaynaklı denetim etkinliklerine yönelik algı ve beklentilerin yüksek olduğu görülmüştür. Akbaba - Altun ve Memişoğlu'nun (2008), 'Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görüşleri' isimli araştırmalarının sonuçlarına göre, paydaşların değerlendirmeye katılmalarının olumlu olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

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

(Örücü ve Köseoğlu, 2003). Pricewaterhouse Coopers'ın 2000 yılında yapmış olduğu bir araştırmaya göre Türkiye'de; edim değerlendirme sonuçlarından %76 oranında ücretlendirme, %64 oranında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, % 51 oranında ise mesleki ilerleme alanında yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. Avrupa'da ise, edim değerlendirme sonuçlarından %78 oranında mesleki ilerleme, %73 oranında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, % 68 oranında ise ücretlendirme alanında yararlanılmaktadır (Akt. Delen, 2009, 53).

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda kamuda, edim ölçümüne dayalı bir değerlendirme modelinin geliştirileceği dile getirilmiştir. IX. Kalkınma Planı'nda ise eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacağı ve edim ölçümüne dayalı bir değerlendirme modelinin geliştirileceği ifade edilmiştir. MEB, bu amaçla Teftiş Kurulu Başkanlığı aracılığıyla 2001 yılından itibaren çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmenin pilot uygulamalarını, edim değerlendirme standartlarının oluşturulması ve uygulamaya konulması çalışmalarını başlatmıştır (MEB, 2005). Eğitim ve öğretimi geliştirme konusunda öneri niteliğinde çalışmalar yapan, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), çoklu veri kaynağına dayalı bir değerlendirme sistemi, okul edim alanları ve göstergeleri, eğitim paydaşlarına söz verilmesinin gerekliliği konularında çalışmalar yapmıştır. Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın (YÖDGED), eğitimde kalite ve TKY uygulamaları kapsamında bireysel ve kurumsal anlamda edimin objektif olarak ölçülmesinin öneme değinmiştir. MEB'in, Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında kurumsal edimin değerlendirilmesinde Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'nca geliştirilen "Mükemmellik Modeli/EFQM" kullanılmaktadır. Bu modelde, özdeğerlendirme sürecindeki ilkeler, kurallar, ölçütler, hizmetten yararlananlar (öğrenci, veli, toplum) ve hizmeti verenler (öğretmenler, yöneticiler) için geliştirilen memnuniyet anketleri ve birey – kurum için saptanan temel edim göstergeleri yer almaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ise edim yönetimi anlayışına bilinç oluşturma, öğretmen edim yeterlilikleri, edim yönetimi, çoklu veri kaynaklarına dayalı okul gelişimi çalışmalarını gerçekleştirmiştir.

Ancak edim değerlendirme süreci ve çoklu veri kaynaklarından yararlanılması yöntemi halen tartışılan bir konu olmaya devam etmektedir. Arvey ve Murphy (2002), edim değerlendirme çalışmalarının, içinde bulunulan sistemle etkileşimlerinin de göz önüne alınarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Gill (2002), etik kurallara dikkat çekmiş, dürüstlük ve açıklığın etkili bir edim değerlendirme sistemindeki önemini vurgulamıştır. Brutus ve Derayeh (2002), bir değerlendirme süreci olarak çoklu değerlendirmelerin farklı örgütlerde farklı kişilerin elinde farklı uygulamalarla yapıldığını ifade etmişler ve değerlendirmede stratejik amacın belirsizliği, aracın kötü tasarlanması, teknoloji desteği ve kullanımındaki sorunlar, uygulamada zaman ve çabanın gerekliliği, güvensizlik ve direnç göstermelerin oluşması ve değerlendirmede yapılan hatalar nedeniyle gelecekte kullanımının zorlaşacağını öne sürmüştür. Lebreton, Burgess, Kaiser, Atchley ve James (2003), farklı kaynakların önemli ve anlamlı dönütler vermediğini bu model üzerinde daha çok çalışma yapılması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 'çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin' okul değerlendirme sürecinde okulların kendi eksikliklerini doğru olarak saptayıp, sorunları çözme ve niteliklerini yükseltmelerinde ne düzeyde etkili olacağına ilişkin, denetmen, yönetici ve öğretmen algı ve beklentilerini araştırmak ve kurum ediminin değerlendirilmesinde kullanılabilecek edim boyutlarını tartışmaya açmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin;
2. Eğitim ortamları,
3. Yönetim planlamaları ve uygulamaları,
4. Öğretim etkinlikleri,
5. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri,
6. Karar verme ve koordinasyon boyutlarına ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Bu algı ve beklentiler yönetici ve öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Teftiş Kurulu Başkanlığı'ndan alınan bilgilere dayanılarak, liselerde ÇVKDED modelinin pilot uygulamalarının en son yapıldığı 2005-2006 eğitim öğretim yılı temel alınmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ili sınırlarında yer alan 31 pilot ve bu okullarda çalışan okul müdürleri ve öğretmenler ile pilot uygulamaya katılan denetmenlerdir.

Örnekleme

Araştırma örnekleme, okulların yerleri, türleri ve sayıları göz önünde bulundurularak tabakalı örnekleme yöntemiyle ve rastlantısal olarak belirlenmiştir. Buna göre, Ticaret ve Endüstri Meslek Liseleri'nden 3'er okul, Kız Meslek Liseleri'nden 4 okul, ilçeleri temsil edebilecek şekilde oluşturulmuştur. Örnekleme yer alan okul türlerinin dağılımına bakıldığında, Anadolu Liseleri ve Genel Liseler' in oranı % 55, meslek liselerinin oranı ise % 45 olduğu görülmekte ve dengeli bir dağılımdan söz edilebilmektedir. Araştırmanın evrenine göre, örnekleme denetmenler %60, yöneticiler %70,97, öğretmenler ise % 69,89 oranında temsil edilmektedir. Araştırma örneklemini; 22 pilot okul, bu okullarda çalışan 22 yönetici 339 öğretmen ve Teftiş Kurulu'ndan 15 denetmen, toplam 370 kişiden oluşmaktadır. Örnekleme gruplarının farklı değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Örneklem Gruplarının Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı

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

Tablo 2’de görüldüğü gibi bazı ölçeklerin geri dönmemesi ve bazılarının da geçersiz sayılması sonucunda 324 katılımcının verileri analize alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve İstatistiksel Çözümleme

Veri toplama aracı olarak denetmen, yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini kapsayan ‘Kişisel Bilgiler Formu’ ve okul ediminin çoklu verilere dayalı değerlendirilmesi çalışmalarına ilişkin algı ve beklentilerin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanan ‘Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler Ölçeği’ düzenlenmiştir. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, yanıtlayıcılara seslenen, çalışmanın amacının, öneminin ve soruların nasıl yanıtlanacağına açıkladığı bölümdür. İkinci bölüm kişisel bilgi formudur. Bağımsız değişken olarak düşünülen bilgileri toplama-ya amaçlayan bu bölüm, denetmen, yönetici ve öğretmenler için bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan, araştırma problemine ve alanyazın taramasına uygun, görüşmelerden, deneyimlerden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak şekillenen, kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılanların algı ve beklentileri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, kişisel değişkenlerine göre istatistiksel yöntemlerle incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme ölçeği açılımlı faktör analizine tabi tutulmuş ve temel bileşenler analizi sonucu elde edilen ilk faktör çözümlenmesine göre; Kaisers ölçütüne göre özdeğeri (eigenvalue) 1,00'a eşit veya daha büyük olan faktörler analizde bırakılmış (Akt. Büyüköztürk, 2007; Howard, Tinsley ve Tinsley, 1987) ve algı ve beklenti ölçeklerinde özdeğeri 1,00'dan büyük 5 faktör elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu 5 faktör toplam değişkenliğin %57,400 ve %58,015'ini açıklamıştır. 'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler' ölçeğinin iç tutarlık anlamında güvenilirlik kanıtlarını elde etmek için Cronbach-Alpha yöntemi uygulanmıştır. Madde analizlerinde ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan değer arasındaki ilişki araştırılmış ve her madde için bir korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Karasar, 1994: 150; Ergün, 1995; Balcı, 2001, 116). Ölçeğinin (algı-beklenti) 0,98 güvenilirlik katsayısıyla beş alt boyutta güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler çarpım korelasyon katsayısı ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerden okul türü değişkeni Anadolu ve genel liseler ile meslek liseleri olarak ve kıdem değişkeni 0-23 ve 24 yıl ve üzeri olarak gruplandırılmıştır. İki örneklem grubu arasındaki ortalamalarda anlamlı fark olup olmadığı, parametrik testlerden t-testi ve ANOVA, parametrik olmayan testlerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis testi ile ortaya konmuştur. Anova testi sonuçlarına göre anlamlı farkların bulunduğu durumlarda ise bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffé testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Bulgular

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

1. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentilerinin Karşılaştırılması

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin 'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği' ndeki alt boyutlara ait algı ve beklentilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlara İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları

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

Tablo 2’de görüldüğü gibi algı ölçeğinin alt boyutları içinde en düşük algı ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X} = 3,47$), en yüksek algı yine aynı boyutta öğretmenlere ($\bar{X} = 3,71$) aittir. Beklenti ölçeğinin içinde en düşük beklenti ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X} = 4,15$), en yüksek beklenti ‘Öğretim Etkinlikleri’ boyutunda yine denetmenlere ($\bar{X} = 3,71$) aittir. Bu bulgu denetmenlerin okulların çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesi çalışmalarının en az rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesinde ve en çok öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde etkili olacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarının etkili olacağını düşünmektedirler. Yöneticiler ise tüm boyutlarda algı ve beklentiler açısından

dan ortalama bir yaklaşıma sahiptirler. Bu bulgu yöneticilerin, okul ediminin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarının kullanılmasına daha tedbirli bir yaklaşım içinde oldukları bağlamında yorumlanabilir. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin 'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği' ne ait toplam algı ($p=0,857$) ve beklentilerin ($p=0,941$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Eğitim Ortamları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ($p=0,821$) ve beklentilerinin ($p=0,317$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yöneticilerin eğitim ortamlarına ilişkin algılarının aşağıda belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Yöneticilerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

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

* $P<0,05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi yöneticilerin, eğitim ortamlarına ilişkin algıları cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin aynı boyuta ilişkin beklentilerinin cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentilerinin eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testleri sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin aynı boyuta ilişkin algılarının okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek algı Anadolu Lisesi ($\bar{X}=3,73$), en düşük algı ise Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,41$) öğretmenlerine aittir. Yapılan Anova analizi sonuçlarına göre algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,39$, $P=0,238>0,05$). Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=4,31$), en düşük beklenti ise Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=4,06$) öğretmenlerine ait-

tir. Yapılan Anova analizi sonuçlarına göre beklentiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,02$, $P=0,395>0,05$).

3. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ($p=0,659$) ve beklentilerinin ($p=0,730$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yöneticilerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin eğitim düzeyi, mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin aynı boyuta ilişkin algılarının betimsel istatistiklerine göre, okul türü değişkeni açısından karşılaştırıldığında en yüksek algı Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,75$), en düşük algı ise Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,44$) öğretmenlerine aittir. Beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=4,36$), en düşük beklenti ise Anadolu Lisesi ($\bar{X}=4,22$) öğretmenlerine aittir. Ancak yapılan Anova analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,26$, $P=0,285>0,05$; $F_{(4-288)}=0,517$, $P=0,723>0,05$).

4. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ($p=0,862$) ve beklentilerinin ($p=0,551$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bostancı'nın (2004) "Öğretmen, Yönetici ve İlköğretim müfettişlerinin, Öğretmen Ediminin Değerlendirilmesinde Edim Boyutlarının, Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Uygulanması"na ilişkin yapılan bir araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen ilköğretim denetmenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu bulgu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Yöneticilerin öğretim etkinliklerine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Yöneticilerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

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

Tablo 4'te, yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları arasında, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgu Bostancı'nın (2004) araştırmasındaki yöneticilerin öğretmen edimini değerlendirme ölçütlerine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusunu desteklemektedir. Uçar'ın (2001), ilköğretim öğretmenlerinin edim değerlendirmesine ilişkin yaptığı çalışmasında 5 yıl ve daha az kıdemlilerin diğerlerine göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonucunu desteklemekle birlikte, erkek yöneticilerin bayanlara göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucunu da desteklemektedir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin, cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U sonuçlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çelik' in (2006) 'İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirme Sistemi Konusundaki Görüşleri' isimli çalışmasında da yöneticilerin kıdemleri arttıkça çoklu kaynaklarla edim değerlendirme sistemi konusundaki olumlu beklentilerinin arttığı görülmüştür. Bununla birlikte Çolak'ın, (2007) öğretmen ediminin değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada da yöneticilerin cinsiyetleri ve okul türleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı çalışmada kıdemleri 16-20 yıl arası olan yöneticilerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Özçelik'in (2007) araştırma bulgusuna göre yöneticiler, çok boyutlu öğretmen değerlendirmelerinde kendi değerlendirme ağırlıklarının daha çok olmasını istemektedirler.

Öğretmenlerin aynı boyuta ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu Duran'ın (2008) 'Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri' araştırmasını desteklemektedir. Adı geçen çalışmada öğretmenlerin kıdemleri açısından, çoklu veri kaynaklarına göre edimlerinin değerlendirilmesi konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bostancı'nın (2004), ilköğretim öğretmenlerinin edim değerlendirmesi üzerine yaptığı çalışmada da öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algıları değişmemektedir. Buna karşın, edimlerinin değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin katılımında artmaktadır. Çelik'in (2006) araştırmasına göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça çoklu kaynaklarla

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek algının Anadolu Liseleri'nde çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=3,93$) ve en düşük algının Ticaret ve Kız Meslek Lisesi öğretmenlerine ($\bar{X}=3,37$) ait olduğu görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

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

* P<0,05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(4-288)}=6,36$, $P=0,00$, $P<0,05$). Farkın hangi okullarda çalışan öğretmenler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesinde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=48,51$) çalışan öğretmenler arasında, Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=43,82$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, Çorbacı'nın (2010) 'İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki' çalışmasıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin edim değerlendirmeye ilişkin görüşleri okulun büyüklüğüne ve okulda çalışan öğretmen sayısına göre farklılık göstermektedir. Kalmaz'ın (2007) 'Performans Yönetim Modelini Uygulayan Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecini Algılama Düzeyleri' çalışmasını ise desteklememektedir. Adı geçen çalışmada kültür öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenlerinin edim değerlendirme sistemine geçiş konusunda bakış açıları paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi'nde , en düşük beklenti ise Genel Lise'de çalışan öğretmenlere aittir. Yapılan Anova analizi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,937$, $P=0,104>0,05$). Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerine ilişkin algılarında bir farklılık olmasına rağmen, beklentileri arasında anlamlı bir farklılığın görülmemesi ÇVKDED modeline olumlu bir yaklaşım içinde oldukları bağlamında yorumlanabilir. Bu bulgu, Eskici'nin (2005) 'Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi' isimli çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin edim değerlendirme modelinin başarılı personeli ayırt etmediğini, adil olmadığını düşünmeleri ve çoklu değerlendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmeleri sonucunu desteklemektedir.

5. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ($p=0,491$) ve beklentilerini ($p=0,591$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yöneticilerin bu boyuta ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerinin karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi, eğitim düzeyi ($F_{(4-288)}=1,937$, $P=0,645>0,05$, $P=0,599>0,05$) ve mesleki kıdem ($F_{(4-288)}=1,937$, $P=0,779>0,05$) değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testleri sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu boyuta ilişkin algıların okul türü değişkenine ait, betimsel istatistiklerine göre en yüksek algının Anadolu Lisesi ($\bar{X}=3,94$) ve en düşük algının Ticaret Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,49$) öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

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

* $P<0,05$

Tablo 6'da öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-288)}=3,19$, $P=0,01$, $P<0,05$). Scheffé testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=31,52$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=27,92$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklentinin Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=4,43$), en düşük beklentinin ise Anadolu Lisesi ($\bar{X}=3,70$) öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerine Ait Anova Sonuçları

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

*P<0,05

Tablo 7’de öğretmenlerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-288)}=8,27$, $P=0,00$, $P<0,05$). Scheffé testinin sonuçlarına göre ise, Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=29,61$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=34,17$), Genel Lise’lerde ($\bar{X}=34,74$), Endüstri Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=33,58$) ve Kız Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=35,43$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ($p=0,841$) ve beklentilerinin ($p=0,543$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yöneticilerin bu boyuta ilişkin algı ve beklentilerinin mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin aynı boyuta ilişkin algı ve beklentilerinin eğitim düzeyleri, mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek algıya Anadolu Lisesi ($\bar{X}=3,77$), en düşük algıya Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,34$) sahip oldukları görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

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

*P<0,05

Tablo 8, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(4-288)}=3,25, P=0,01, P<0,05$). Scheffé testinin sonuçlarına göre ise, Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=105,67$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Genel Lise'lerde ($\bar{X}=101,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Endüstri Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=103,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında ve Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=101,03$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulguya göre düz liselerde çalışan öğretmenler, meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre 'Karar Verme ve Koordinasyon' boyutunun çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesi çalışmasına ilişkin daha olumlu bir bakış sergilemektedirler. Bunun nedeni, düz liselerde çalışan öğretmenlerin kendi öğrencilerinin sosyal etkinlikler ve karar verme sürecinde daha çok yer aldığını ve güvenilir değerlendirmeler yapabileceklerini düşünmüş olmaları olabilir.

Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklentiye Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=39$), en düşük beklentiye Anadolu Lisesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,19$) sahip oldukları görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,14, P=0,339>0,05$).

Sonuçlar Ve Tartışma

Yurt dışında okul ediminin değerlendirilmesinde kullanılan Avrupa Kalite Değerlendirme Modeli (EFQM), örgütün ne yaptığını ele alan öncül ölçütler ve örgütün tüm alanlardaki edimini ele alan sonuçlar olmak üzere dokuz ölçüt (müşteri üzerinde yoğunlaşma, liderlik, amaç açıklığı, süreçler, sürekli öğrenme, yenileşme, insan kaynağını geliştirme gibi) belirlemiştir. Eğitim kurumlarının edimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Balridge Kalite Ödülü ise kalite, liderlik, stratejik planlama, öğrenci, paydaşlar, bilgi ve analiz, öğretim kadrosu, süreç yönetimi ve örgütsel edim sonuçları gibi ölçütleri içermektedir (Şişman ve Turan, 2001, 51-52). Türkiye'de TKY uygulamaları yapan okullar çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirmeler yapmaktadır. Bu değerlendirmelerde edim boyutları, liderlik, okulun planı, insan ve maddi kaynakların/bilgi birikiminin ve işbirliklerinin yönetimi, süreç yönetimi, memnuniyet anketleri ve edim sonuçları olarak belirlenmiştir. Veri kaynakları ise, öğrenci, veli, okul çalışanları ve kurum öz değerlendirme raporlarıdır.

Messner ve Ruhl'un (1998) 'Eğitim Liderliğinin Edim Göstergelerine İlişkin Bir Model' isimli araştırmalarında, eğitim liderliğinde, stratejik yönetim süreçlerini destekleyen edim göstergelerinin ve anahtar kalite göstergelerinin saptanması çalışmaları yer almaktadır. Kaliteyi sürekli geliştirme kültürünün temelinde Deming'in kalite ilkeleri ve M. Baldrige'in kalite süreçlerinin yattığını belirten araştırmacılar, eğitim alanında ortaya konacak anahtar kalite göstergelerinin edim değerlendirme süreçlerini bütünüyle kapsayacağını savunmaktadır. Eğitimde kalitenin geliştirilmesi için öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmalıdır. Deming'e (1998) göre, kalite süreçlerinin tanınmasında öğrenci, toplum ve diğer müşterilerin değerlendirmelerine önem verilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin, okul ediminin belirlenmesinde kullanılan edim boyutları ve göstergelerinden eğitim ortamları ve yönetim planlamaları ve uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri arasında önemli farklara rastlanmamasına rağmen öğretmenlerin okul türü değişkenine göre algı ve beklentilerinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgu iş analizi ile kurumların yapısına uygun olarak, yapılmakta olan işler hakkında gerekli bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi ve örgütlenmesi (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005, 57) konusunda pilot çalışması yapılan ÇVKDED modelinin okul türlerine uygun tasarlanmadığını gösterebilir. Başka bir deyişle iş analizlerinin yapılmamış olması veya kurumda yapılacak her bir işin niteliği, işin genel durumu, amacı, özellikleri, işin kapsadığı görev (bedensel ve zihinsel görevler) ve sorumluluklar, işin yapılacağı çevre, çalışma koşulları, olanakları, işin gerektirdiği nitelikler (insani, teknik beceriler) hakkında bilimsel yöntemlerle bilgi toplanmadığı, toplanan verilerin sistematik şekilde yazılı hale getirilmediği (Şimşek ve Öge, 2007, 86) şeklinde yorumlanabilir. 'Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama' (Uçar, 2005, 105-108) isimli araştırmada da kurum ediminin ölçülmesinde o kurumun verimlilik, kalite, etkililik, yenilik ve öğrenci başarısı gibi ölçütlerin kullanılmasının daha doğru olacağı sonucunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı araştırmaya göre, özellikle meslek lisesi öğretmenlerinin ÇVKDED modelinde kullanılan edim boyutlarına ve göstergelerine göre okullarının değerlendirilmesine ilişkin algıları düşük çıkmıştır.

ÇVKDED modelinde okul ediminin bir göstergesi olarak ele alınan eğitim ortamları boyutu, örgütsel edimi etkileyen en önemli öğelerden biridir. Örgütün her türlü kaynak, araç, gereç ve benzerlerini içine alan; işgöreni örgütsel edime götüren tüm etkenleri kapsayan bir kavramdır. Bu nedenle kurum ediminin ortaya çıkarılmasında örgütsel ortam kurum ediminin bir boyutu olarak ele alınmalıdır (Başaran, 2000, 22). Genel anlamda bir eğitim kurumunun TKY ilke ve tekniklerini uygulayabilmek ve eğitimde kaliteyi sağlayabilmek için, örgütün öncelikle altı niteliği irdelenmelidir (Kahraman, 2008, EFQM).

1. Fiziksel yapı (binalar, iç düzen, dekorasyon, vb.)
2. Kültürel yapı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı)
3. Sosyal yapı (mevcutların kültürü)
4. Eğitim programları (içerik, yararlılık, uygulanabilirlik derecesi ve değerlendirme)
5. Teknik yapı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı)
6. İç ve dış müşterilerinin temel özellikleri (eğitimciler, öğrenciler, aileler, işverenler)

ÇVKDED modelinde okul edim göstergeleri olarak ele alınan eğitim ortamları, yönetim planlamaları ve uygulamaları, öğretim etkinlikleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal etkinlikler, iletişim ve koordinasyon ile karar verme ve sorun çözme boyutları bu görüşü destekler nitelikte görülmektedir. Yönetim süreçlerinin en önemlisi karar vermedir. Simon, karar verme sürecini tüm yönetsel işlerin merkezi olarak görmektedir (Kaya, 1999, 95). Araştırma bulguları incelendiğinde karar verme ve koordinasyon boyutu, katılımcılar tarafından algı ve beklenti düzeyleri açısından en yüksek istatistiksel sonuçların alındığı boyutlar olmuştur.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). *İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma*. Ankara: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Bahar 2008. Sayı:54.ss. 151-179
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş. (2. Baskı).
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay. Dağ. San. Ve Tic. Ltd. Ş.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara. Umut Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayın No:139.
- Bostancı, B.A. (2004). *Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 11. Baskı
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. ve Kılıç E. ve Akgün, Ö. E. ve Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. (2. Baskı).
- Çelik, M. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirme Sistemi Konusundaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, M. (2007). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Çorbacı, S. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Deming, W.E. (1998). *Krizden Çıkış*. İstanbul: KalDer Yayınları. Sayı 7. Sayfa No:27.
- Diñç, E. (2005). *360 Derece Performans Değerleme Sistem ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Delen G. M. (2009). *Merkezden Uzak Çalışanların Performanslarının Değerlendirilmesi: Denetim Firmalarında Çalışanların Performans Değerlendirmelerine İlişkin Bir Model Önerisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Mali Çözüm Dergisi. Sayı:92, <http://archive.ismmmo.org.tr/docs/malicozum/92malicozum/3%20meltem%20gungor%20delen.pdf> . (02 Eylül 2009).
- Duran, C.G. (2008). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Eskici, E. (2005). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

- Garavan, T. N. & Morley, M. & Flynn, M. (1997). *360 Degree Feedback: Its Role In Employee Development*. Journal Of Management Development. Vol: 16. No: 2. . (30 /04/ 2008 Tarihinde alındı).
- Kahraman, V. (2008). *Eğitimde Toplam Kalite Uygulamalarındaki Engeller*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Kalmaz, T.G. (2007). *Performans Yönetim Modeli Uygulayan Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecini Algılama Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Karaküttük, K. ve Aksoy H. H. ve Akçay, R. C. (1995). Eğitimde Değerlendirme Süreci. <http://dergiler.ankara.edu.tr/tammetin.php?id=5858>. (02 Ocak 2011).
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım (17. Baskı)
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık. (7. Baskı).
- Messner, P. E. ve Max L. Ruhl, (1998). Management by fact: a model application of performance indicators by an educational leadership department. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=838684>. (19 /11/ 2010 Tarihinde alındı).
- Murphy, S. E. (1988). Supervising for Performance. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&_pageLabel=ERICSearchResult&_urlType=action&newSearch=true&ERICExtSearch_Related_0=EJ382494. (19 /11/2010 Tarihinde alındı.).
- Örencik, İ. (2007). *360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Kütahya Ortaöğretim Kurumlarında Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi.
- Özçelik, S. (2007). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye İlişkin Algıları ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi
- Özgen, H. ve Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2005). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Kitapevi.
- Örücü, E. ve Köseoğlu, M. A. (2003). *İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme*. Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- Seyyar, A. ve Selek, C. (2007). *İnsan Kaynakları Terimleri*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H. S. (2007). *Stratejik ve Uluslar arası Boyutları İle İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Uçar, Y. (2005). *Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Uçar, A. (2001). *İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Uyarlıgil, C. (1994). *İşletmelerde Performans Yönetim Sistemi Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. İşletme Fakültesi, Yayın No:262.

PERCEPTION AND EXPECTATIONS OF INSPECTORS, HEADMASTERS AND TEACHERS REGARDING 360° FEEDBACK MODEL OF HIGH SCHOOLS

Ferah Güçlü YILMAZ*

Abstract

The aim of the study is to put forth the multiple data sources and indicators that will be effective in the evaluation of educational institutions with different perspectives of the parties. Sample of the research is created with 22 headmasters, 293 teachers working at 22 pilot schools in 2009/2010 academic year in Ankara center and 9 inspectors who have participated 360° feedback model studies with a total of 324 people. There is no significant difference between expectations and perceptions of the inspectors', headmasters' and teachers' educational environments in 360° feedback model, management plans, teaching activities, mentoring and counseling services, decision making and coordination dimensions.

Key Words: Personal performance, organizational performance, 360 degree feedback

* Teacher, Ayrancı Vocational Trade High School, Çankaya / Ankara