

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**  
**2019-YL-203**

**ORTAOKULLARDA ÖRGÜTSEL İKLİM İLE ÖĞRETMEN**  
**PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Selda ARSLAN**

**DANIŞMAN**  
**Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA**

**AYDIN – 2019**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selda ARSLAN tarafından hazırlanan “Ortaokullarda Örgütsel İklim İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki” başlıklı tez, **(savunma tarihi)** tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

|               | Ünvanı, Adı Soyadı | Kurumu | İmzası |
|---------------|--------------------|--------|--------|
| <b>Başkan</b> |                    |        |        |
| <b>Üye</b>    |                    |        |        |
| <b>Üye</b>    |                    |        |        |

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarih .....sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdür

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.... / .... / 2019

Selda ARSLAN

## ÖZET

### ORTAOKULLARDA ÖRGÜTSEL İKLİM İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Selda ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

2019, XIX + 122 sayfa

Araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile öğretmen performansı algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini, Aydın ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 4616 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oranlı örnekleme yöntemi ile belirlenen Aydın ili Efeler, Söke, İncirliova ve Koçarlı ilçelerindeki ortaokullarda çalışan 393 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri “Örgütsel İklim Ölçeği” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının destekleyici müdür davranışı, işbirlikli öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarında yüksek düzeyde iken emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel iklim algısı cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları cinsiyete ve yaşa göre umursamaz öğretmen davranışı boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Branşa göre öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları destekleyici ve emredici müdür davranışı boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları meslekteki hizmet yılına göre samimi ve işbirlikli öğretmen davranışı boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Okuldaki hizmet yılına göre ise destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, işbirlikli öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında anlamlı farklılıklar

göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları en yüksek düzeyde kişisel özellikler boyutunda iken onu mesleki değerler, sınıf içi etkinlikler ve sınıf dışı etkinlikler takip etmiştir. Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin algıları cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki hizmet yılına göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile öğretmen performansı algıları arasındaki ilişki incelendiğinde destekleyici müdür davranışının, sınıf içi etkinlikler ve sınıf dışı etkinlikler ile düşük; mesleki değerler ve kişisel özellikler ile orta düzeyde pozitif ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Emredici müdür davranışı ile sınıf dışı etkinlikler arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkilerin olduğu; samimi öğretmen davranışı ile sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler, mesleki değerler ve kişisel özellikler arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğretmen davranışı ile sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler ve kişisel özellikler arasında düşük, mesleki değerler arasında ise orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Umursamaz öğretmen davranışı ile mesleki değerler ve kişisel özellikler arasında düşük ve negatif yönde ilişki bulunmuştur.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Örgütsel İklim, Okul İklimi, Öğretmen Performansı, Performans Değerlendirme.

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ORGANIZATIONAL CLIMATE AND THE TEACHER PERFORMANCE IN SECONDARY SCHOOLS**

Selda ARSLAN

M.Sc. Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

2019, XIX + 122 pages

The aim of this research is to determine the relationship between secondary school teachers' perceptions on organizational climate and teacher performance. The population of the research consists of 4616 teachers who work in secondary schools in the province of Aydın affiliated to the Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year. The sample of the research selected by the proportional sampling method consists of 416 teachers who work in secondary schools in the province of Aydın, Efeler, Söke, İncirliova and Koçarlı. The datum of the study has been collected through 'The Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools (OCDQ-RE)' developed by Hoy and Tarter (1997) and the study of validity and reliability is done by Yılmaz and Altınkurt (2013) and 'Teacher Performance Evaluation Scale' developed by Dilbaz Sayın (2017). SPSS 23 (Statistical Package Program for Social Sciences) program has been used to analyze the data. Frequency, percentage, arithmetic mean, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis test have been used to analyze the data. Spearman correlation analyses has been used to determine the relationship between teachers' perceptions on organizational climate and teacher performance.

In consequence of the study, it is determined that while the perception of organizational climate of secondary school teachers is at high level in supportive principal behavior, collegial teacher behavior and intimate teacher behavior, it is at low level in directive principal behavior, restrictive principal behavior and disengaged teacher behavior. The perception of organizational climate of secondary school teachers shows significant difference according to gender, age, branches, year of service at job and year of service at school. The perception of organizational climate of secondary school teachers shows significant difference according to gender and age in disengaged teacher behavior dimension. According to branches, a significant difference has been observed in the

organizational climate perceptions of teachers in supportive principal behavior and directive principal behavior dimensions. The perception of organizational climate of secondary school teachers shows significant difference according to year of service at job in intimate teacher behavior and collegial teacher behavior dimensions. According to the year of service at school, a significant difference has been observed in supportive principal behavior, directive principal behavior, collegial teacher behavior and disengaged teacher behavior dimensions. The perception of performance evaluation of secondary school teachers is the highest level in personal characteristics and then professional values, in-class activities and out-of-class activities follow it. The views of teachers related to performance evaluation do not show significant difference according to gender, age, branches, year of service at job and year of service at school. When the relationship between teachers' perceptions on organizational climate and teacher performance is analyzed, it has been found that there is a positive connection between supportive principal behavior and in-class activities, out-of-class activities at low level; professional values and personal characteristics at moderate level. It has been found that there is a positive connection between directive principal behavior and out-of-class activities at low level. It has been found that there is a positive connection between intimate teacher behavior and the dimensions of Performance Evaluation Scale at low level. It has been found that there is a positive connection between collegial teacher behavior and in-class activities, out-of-class activities, personal characteristics at low level, professional values at moderate level. It has been found that there is a negative connection between disengaged teacher behavior and professional values, personal characteristics at low level.

**KEY WORDS:** Organizational Climate, School Climate, Teacher Performance, Performance Evaluation.

## ÖNSÖZ

Gelecek kuşakları yetiştirmek gibi yaşamsal bir amacı olan eğitim örgütlerinin her biri farklı bir kişiliğe sahiptir. Bu kişilik örgütteki iletişim, hiyerarşi, kuralcılık, samimiyet, güven ve eşitlik gibi birçok unsurdan meydana gelmekte ve bu unsurlar örgüt iklimini oluşturmaktadır. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerindeki iklim ayrı bir önem taşımaktadır. Alanyazını incelediğimde okul iklimi ve okul iklimi ile ilişkisi olan birçok konuda çalışmalar okudum. Öğretmen performansı bu alanların içinde bana göre en önemlisiydi. Çünkü öğretmen her ne kadar tek bir kişi gibi görünse de okuldaki diğer öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve en önemlisi de öğrencilerle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olan bir bireydir. Bu düşünceden yola çıkarak çalışmada, örgüt ikliminin öğretmen performansı ile ilişkisi incelenmiştir.

İlk olarak başarma gücümü ve inancımı aldığım, her daim yanımda olan, beni güdüleyen ve minik oğlum Yağız'la ilgilenerek benim için çalışma zamanı yaratan çok değerli anneme,

Hayattaki şansım olan, benimle beraber yorulmadan koşan ve tüm bu süreçte hiçbir zaman benden desteğini esirgemeyen hayat arkadaşım Serdar ARSLAN'a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca emeği geçen değerli hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA'ya ve Doç. Dr. Erkan KIRAL'a,

Eleştirileriyle tezime katkıda bulunan tez jüri üyeleri Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM ve Doç. Dr. Necla FIRAT'a,

Bu yolculukta yol göstericim olan, sabrına, titizliğine ve desteğine minnettar olduğum, çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA 'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Selda ARSLAN



# İÇİNDEKİLER

|  |      |
|--|------|
| KABUL VE ONAY SAYFASI.....                           | iii  |
| BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....                  | iv   |
| ÖZET .....   | v    |
| ABSTRACT .....                                       | vii  |
| ÖNSÖZ.....   | ix   |
| SİMGELER DİZİNİ.....                                 | xi   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....                                | xii  |
| TABLolar DİZİNİ.....                                 | xiii |
| EKLER DİZİNİ.....                                    | xiv  |
| KISALTMALAR DİZİNİ .....                             | xv   |
| GİRİŞ.....   | 1    |
| <b>1. BÖLÜM</b> .....                                | 8    |
| 1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... | 8    |
| 1.1. Örgüt İklimi .....                              | 8    |
| 1.1.1. Örgüt İklimi Tanımı.....                      | 9    |
| 1.1.2. Örgüt İklimi Boyutları .....                  | 10   |
| 1.1.3. Örgüt İklimi Türleri .....                    | 13   |
| 1.1.3.1. Açık iklim.....                             | 13   |
| 1.1.3.2. Bağımsız iklim .....                        | 14   |
| 1.1.3.3. Kontrollü iklim.....                        | 14   |
| 1.1.3.4. Samimi iklim .....                          | 15   |
| 1.1.3.5. Babacan iklim.....                          | 15   |
| 1.1.3.6. Kapalı iklim.....                           | 15   |
| 1.1.4. Okul İklimi.....                              | 16   |
| 1.2. Performans .....                                | 18   |
| 1.2.1. Performans Değerlendirme .....                | 19   |

|  |           |
|--|-----------|
| 1.2.2. Öğretmen Performansı.....   | 20        |
| 1.2.3. Eğitimde Performans Değerlendirme .....   | 21        |
| 1.2.4. Türk Eğitim Sisteminde Performans Değerlendirme Uygulamaları.....                             | 23        |
| 1.2.4.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri .....  | 23        |
| 1.2.4.2. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) .....   | 25        |
| 1.2.4.3. MEB 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi .....   | 28        |
| 1.2.4.4. 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi .....   | 30        |
| 1.3. Örgüt İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki .....                                   | 33        |
| 1.4. İlgili Araştırmalar .....   | 35        |
| 1.4.1. Örgüt İklimi ile İlgili Araştırmalar .....  | 35        |
| 1.4.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....   | 36        |
| 1.4.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....   | 41        |
| 1.4.2. Öğretmen Performansı ile İlgili Araştırmalar.....   | 46        |
| 1.4.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....   | 46        |
| 1.4.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....   | 50        |
| 1.4.3. Örgüt İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiyi Birlikte Ele Alan Araştırmalar..... | 54        |
| <b>2. BÖLÜM.....</b>   | <b>57</b> |
| <b>2. YÖNTEM.....</b>  | <b>57</b> |
| 2.1. Araştırmanın Modeli.....  | 57        |
| 2.2. Evren.....  | 57        |
| 2.3. Örneklem .....  | 58        |
| 2.3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Durumu .....                                      | 61        |
| 2.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Durumu .....  | 61        |
| 2.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Durumu.....   | 61        |
| 2.3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Durumu .....                         | 62        |
| 2.3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Yılı Durumu .....                           | 62        |
| 2.4. Veri Toplama Araçları .....   | 63        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.5. Verilerin Toplanması .....   | 69        |
| 2.6. Verilerin Analizi .....  | 69        |
| <b>3. BÖLÜM</b> .....   | <b>70</b> |
| <b>3. BULGULAR VE YORUM</b> .....   | <b>70</b> |
| 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....   | 70        |
| 3.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algısının Boyutlara Göre İncelenmesi.....                                   | 70        |
| 3.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....                        | 72        |
| 3.1.2.1. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin cinsiyete göre karşılaştırılması .....                              | 73        |
| 3.1.2.2. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin yaşa göre karşılaştırılması .....                                   | 73        |
| 3.1.2.3. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin branşa göre karşılaştırılması .....                                 | 75        |
| 3.1.2.4. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin meslekteki hizmet yılına göre karşılaştırılması.....                | 76        |
| 3.1.2.5. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin okuldaki hizmet yılına göre karşılaştırılması.....                  | 77        |
| 3.1.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar .....  | 78        |
| 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 83        |
| 3.2.1. Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Algısının Boyutlara Göre İncelenmesi.....                         | 83        |
| 3.2.2. Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....              | 85        |
| 3.2.2.1. Performans değerlendirmeyle ilgili görüşlerin cinsiyete göre karşılaştırılması.....                    | 86        |
| 3.2.2.2. Performans değerlendirmeyle ilgili görüşlerin yaşa göre karşılaştırılması.....                         | 86        |
| 3.2.2.3. Performans değerlendirmeyle ilgili görüşlerin branşa göre karşılaştırılması.....                       | 87        |
| 3.2.2.4. Performans değerlendirmeyle ilgili görüşlerin meslekteki hizmet yıllarına göre karşılaştırılması ..... | 88        |
| 3.2.2.5. Performans değerlendirmeyle ilgili görüşlerin okuldaki hizmet yıllarına göre karşılaştırılması .....   | 89        |
| 3.2.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar .....   | 90        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 92         |
| 3.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar ..... | 94         |
| <b>4. TARTIŞMA VE SONUÇ .....</b>                 | <b>96</b>  |
| <b>5. KAYNAKLAR .....</b>                         | <b>100</b> |
| <b>6. EKLER .....</b>                             | <b>114</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>                             | <b>122</b> |



## SİMGELER DİZİNİ

$\bar{X}$  : Aritmetik ortalama

f : Frekans

n : Örneklem büyüklüğü

p : Anlamlılık derecesi

Sd : Serbestlik derecesi

Ss : Standart sapma



## ŞEKİLLER DİZİNİ

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1.1. Öğretmen Strateji Belgesi Ana Temalar ..... | 29 |
|--|----|



## TABLolar DİZİNİ

|   |    |
|---|----|
| Tablo 1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....  | 25 |
| Tablo 2.1. Evrende Yer Alan Öğretmen ve Okul Sayıları.....  | 58 |
| Tablo 2.2. Aydın ve İlçeleri Fert Başına Genel Bütçe Geliri .....   | 59 |
| Tablo 2.3. Aydın ve İlçeleri Fert Başına Genel Bütçe Gelirine Göre Gruplar .....  | 60 |
| Tablo 2.4. Aydın İli Üst, Orta ve Alt Gruplarda Yer Alan İlçelerdeki Ortaokullarda Öğretmen Sayıları ile Ulaşılabilen Öğretmen Sayıları ..... | 60 |
| Tablo 2.5. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....  | 61 |
| Tablo 2.6. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı .....   | 61 |
| Tablo 2.7. Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı .....   | 62 |
| Tablo 2.8. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılına Göre Dağılımı.....  | 62 |
| Tablo 2.9. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Yılı.....  | 62 |
| Tablo 2.10. Örgütsel İklim Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....  | 64 |
| Tablo 2.11. Örgütsel İklim Ölçeği Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.....   | 66 |
| Tablo 2.12. Performans Değerlendirme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....  | 67 |
| Tablo 2.13. Performans Değerlendirme Ölçeği Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları .....  | 68 |
| Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....                                   | 70 |
| Tablo 3.2. Örgütsel İklim Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....  | 72 |
| Tablo 3.3. Örgütsel İklim Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....                    | 73 |
| Tablo 3.4. Örgütsel İklim Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                         | 74 |
| Tablo 3.5. Örgütsel İklim Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....                       | 75 |
| Tablo 3.6. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Meslekteki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....    | 76 |
| Tablo 3.7. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Okuldaki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....      | 77 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Algularına İlişkin Betimsel İstatistikler .....  | 84 |
| Tablo 3.9. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....  | 85 |
| Tablo 3.10. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....                      | 86 |
| Tablo 3.11. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....                           | 87 |
| Tablo 3.12. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....                         | 88 |
| Tablo 3.13. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Meslekteki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....      | 89 |
| Tablo 3.14. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Okuldaki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....        | 89 |
| Tablo 3.15. Öğretmenlerin Örgütsel İklimi Algılama Düzeyleri ile Performans Değerlendirme Alguları Arasındaki İlişki için Spearman Korelasyon Testi Sonuçları..... | 93 |



## EKLER DİZİNİ

|  |     |
|--|-----|
| Ek 1. Örgütsel İklim Ölçeği Kullanım İzni .....                    | 114 |
| Ek 2. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni ..... | 115 |
| Ek 3. Kişisel Bilgiler Formu.....                                  | 116 |
| Ek 4. Örgütsel İklim Ölçeği.....                                   | 117 |
| Ek 5. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği.....                | 119 |
| Ek 6. Araştırma İzni.....  | 121 |



## KISALTMALAR DİZİNİ

MEBBİS : Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

OTMG : Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli

TED : Türk Eğitim Derneği

TEDP : Temel Eğitime Destek Projesi



# GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problemin ne olduğu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

## Problem Durumu

Günümüzde insanlar, zamanlarının büyük bir çoğunluğunu örgütlerde geçirmektedirler ve örgütler yaşamımızın ayrılmaz ve önemli bir parçası olmuşlardır. Bu nedenle örgütler bireylerin hem çalışma saatlerindeki yaşantılarını hem de tüm yaşamlarını etkilemektedir (Ertekin, 1978). Örgütler belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere kurulurlar. Bu amaçları gerçekleştirmede çalışanlara çok fazla görev düşmektedir. Personelin verimli ve etkili çalışabilmesi ise örgütsel, bireysel ve çevresel etmenlere bağlıdır. Örgüt iklimi çalışanları etkileyen en önemli etmenlerden birisidir (Arslan, 2004). Örgüt iklimi, örgütte çalışan kişilerin davranışlarını tanımlama ve anlamada kullanılan ve örgüt üyelerinin davranış normlarını, beklentilerini, tutumlarını ve değerlerini içeren bir kavramdır (Sacher, 2010). Eğitim örgütleri açısından örgüt iklimi, oldukça önemli bir yere sahiptir. Okul iklimi, okulu daha etkili ve verimli yapmada önemli bir araç olup okuldaki iklim olumlu olduğunda okul daha etkili hale gelecektir. Etkili ve açık iklime sahip okullarda ortam daha güvenli ve düzenli hale gelecek, öğrenci, öğretmen ve diğer personelin iş doyumu ve moral seviyeleri yüksek olacaktır (Boztaş, 2007). Okul iklimi, öğrencilerin ve diğer personelin okul ve çevresine dair olumlu ya da olumsuz duygularını da içerir. Çalışanlar kendilerini rahat ve desteklenmiş hissettiklerinde, öğretme-öğrenme ortamı daha etkili hale gelmekte ve olumlu öğrenci davranışında artma gözlemlenirken çalışanlar engellenme, korku, yalnızlık ve kaygı hissettiklerinde öğretme-öğrenme ortamı ve öğrenci davranışları da olumsuz yönde etkilenecektir. Bu nedenle okul iklimi doğrudan veya dolaylı bir şekilde öğrenme sonuçları üzerinde de etkili olmaktadır (Peterson ve Skiba, 2001). Olumlu okul iklimi, öğretmenlerin kendine güvenip mutlu olmasını ve okula gelip öğretmek için zorlanmamasını sağlamaktadır. Olumlu okul ikliminde müdür, kendinden emin, arkadaş canlısı, bulunması kolay ve liderlik yapabilen biri gibi hissetmektedir. Öğrenciler, arkadaşlık ilişkileri kurmakta ve okula gelip öğrenmek için kendilerini rahat hissetmektedirler. Tüm bunlar arasındaki ilişki de okuldaki iklimin olumlu olup olmadığını göstermektedir (Othman ve Kasuma, 2016). Okullar mutlu ve başarılı bireyler yetiştirmeye katkı sağlayan örgütlerdir. Araştırmacılar öğrencileri akademik, sosyal ve duygusal yönden

etkileyen okul ikliminin etkisi ve önemi üzerinde son zamanlarda daha fazla durmuşlardır. Örgüt iklimi ile ilgili birçok araştırma, okul iklimi olumsuz olduğunda öğrenciler açısından ne gibi olumsuz sonuçlar olabileceğini göstermiştir. Alandaki araştırmalar incelendiğinde okul iklimi ile öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri, siber zorba ve mağdur olma durumları, okula bağlılık ve okul yaşam niteliği algıları, saldırganlık düzeyleri ve şiddet algıları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Cırcır, 2018; Şam, 2017; Dönmez, 2016; Serficeli, 2015; Akman, 2010). Cırcır (2018) araştırmasında okulda öğrenci-öğretmen arası ilişkiler ve iletişim olumsuz olduğunda öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin arttığını, okulda güvenli ve düzenli bir okul iklimi olduğunda ise öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin azaldığını belirlemiştir. Akman (2010) okul ikliminin öğrencilerin şiddet algıları üzerindeki etkisini incelemiş ve öğrenciler okul iklimini olumlu algıladığında fiziksel ve sözel şiddet algıları ile öfke algılarının da düştüğünü; okulda şiddet algısı yüksek olan öğrencilerin genellikle kendini okulda güvende hissetmeyen, iletişimi düşük ve yalnız kalan öğrenciler olduğunu görmüştür. Dönmez (2016) okul ikliminin öğrencilerin okula bağlılık ve okul yaşam niteliği ile ilişkisini incelemiş ve öğrenciler okul iklimini olumlu algıladığında okula daha güçlü bağlılık hissettiklerini ve okul yaşam niteliği algılarının da arttığını belirlemiştir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki örgüt iklimi sadece öğretmenleri ve diğer personeli değil öğrenci duygu ve davranışlarını da önemli derecede etkileyen bir olgudur. Bu nedenle okullardaki örgüt iklimini olumlu hale getirmek büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenin niteliğini doğru bir şekilde ölçmek, eğitim yönetimindeki paydaşların büyük önem verdiği konulardan biri olmaya devam etmektedir (Pimpa, 2005). Okulun misyonunu gerçekleştirebilmesi, örgüt içerisinde anahtar rolü olan öğretmenlerin performanslarına bağlıdır. Öğretmenin performansını üst düzeyde gerçekleştirebilmesi ise performans değerlendirme sonuçları hakkında geri bildirim verme, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleme, öğretmeni yönlendirme gibi uygulamalarla mümkündür (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011). Öğretmenin iş performansı, öğretme sürecinde öğretmenin davranış biçimidir ve öğretmenin etkililiği ile ilgili bir konudur. Öğrencinin iyi performans sergilemesi öğretmenin etkili öğretmesi ile ilişkilidir. Bu nedenle, okullarda öğretmenlerin iş performanslarını artıracak faktörleri araştırmak önemlidir. Öğretmenlerin iş performansına verilen önemin artması, performansı etkileyen faktörleri tanımlamayı da oldukça önemli hale getirmiştir. Son yıllarda, örgütsel iklimin öğretmen performansı üzerindeki etkisi eğitim görevlileri ve araştırmacılar için ilgi konusu olmuştur. Öğretmen performansı okullarda hem öğretme ve öğrenme süreçlerini hem de öğretim faaliyetlerini

etkiler. Sonuç olarak, öğrenciler en çok etkilenen bireylerdir. Bu nedenle, öğretmen performansında etkisi olan faktörleri belirlemek çok önemlidir (Selamat, Samsu ve Kamulu, 2013).

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de örgüt iklimi ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma sayısı oldukça az olduğu görülür (Dilbaz Sayın, 2017; Salatan, 2017; Veziroğlu Çelik, 2014 ve Demir, 2008). Araştırma sonuçları incelendiğinde örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasında ilişki olduğu görülmüştür. Okulların sahip olduğu iklim özelliklerinin öğretmenler tarafından algılanışının öğretmen performansını artırdığı ya da azalttığı belirlenmiştir. Eldeki çalışmada da örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasında ilişki olabileceği fikrinden yola çıkılarak öğretmenlerin örgüt iklimini algılama düzeyleri ile öğretmen performansı algılama düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmış ve örgüt ikliminin hangi boyutlarının öğretmen performansını olumlu ya da olumsuz etkilediği incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Her etkinliğin bir amacı olduğuna göre bilimsel araştırmaların da hedeflediği ve varmak istediği amaç ya da amaçları vardır. Amaçlar, araştırmayı yönlendirir, neyi, nerede ve hangi hedeflerle yapılacağını anlatır. Böylelikle araştırmanın ilerleyen bölümlerinde, varsayımların anlatılması ve verilerin çözümlenmesinde izlenecek adımların açık ve güvenilir olması sağlanır (Çakır, 2006).

Günümüz koşullarında çalışan performansı konusu hem özel sektördeki hem de kamudaki örgütler için çok fazla önem taşıyan bir konudur. Bunun nedeni olarak da performansın doğrudan ya da dolaylı olarak başka alanları da etkilemesi gösterilebilir. Eğitim örgütleri açısından performans değerlendirme konusunda Milli Eğitim Bakanlığının sürekli bir çalışma içerisinde olduğu, var olan değerlendirmelerin yetersiz olduğu tespit edildiğinde yeni değerlendirme planları oluşturulduğu ve etkili performans değerlendirme modelini geliştirmek için araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Performans değerlendirme, öğretmeni içinde bulunduğu örgütten ya da çevreden soyutlayarak yapılan bir uygulama olmadığı için öğretmeni ve performansını etkileyen özelliklerin değerlendirme yapılırken dikkate alınması gerekmektedir. Müdürün öğretmenlerle olan iletişimi, öğretmenlerin birbiriyle iletişimi, sosyal ilişkiler, müdürün liderlik tarzı gibi etkenler örgütteki iklimi şekillendirmektedir. Bu araştırma ile kamu ortaokullarında çalışan öğretmen görüşlerine

göre örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim örgütlerinde örgüt iklimi konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde örgüt ikliminin öğretmenlerin iş doyumunu (İdi, 2017; Paknadel, 1988; Loflan, 1985; Stiles, 1993), öğretmen etkililiği (İhtiyaroğlu, 2014), öğrenci başarısı (Doran, 2004; Johnson ve Stevens, 2006; MacNeil, Prater ve Busch, 2009; Bahçetepe, 2013; Karadağ, İşçi, Öztekin ve Anar, 2016; Yıldırım, 2017), yöneticinin liderlik davranışı (Bailey, 1988; Oyetunji, 2006; Gaines, 2011; Şentürk ve Sağnak, 2012; Kılınç, 2014; Ayık ve Şayir, 2014; Erdoğan ve Umurkan, 2014; Öztürk ve Zembat, 2015) gibi birçok konuyla ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür. Bununla birlikte örgüt iklimi ve öğrenci benlik algısı (Braxton, 1982), öğretmenlerin iş stresi düzeyleri (Mori, 1991), öğretmen bağlılığı (Douglas, 2010), okul binaları (Çağlayan, 2014), öğretmen öz yeterliği (Aka, 2014) gibi konularda da araştırmalar yapılmıştır. Performans konusunda ise öğretmenlerin ya da yöneticilerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla (Alay, 2006; Alpaslan, 2015; Yıldırım, 2011; Soydan, 2012; Balkar ve Şahin, 2010; Polat, 2019; Down, Chadbourne ve Hogan, 2000; Campbell, 2014) birçok çalışma yapılmıştır. Ayrıca öğretmen performansının örgütsel bağlılık (Sarıkaya, 2011), örgütsel güven (İşleyen, 2011) ve öğrenci başarısı (Alexander, 2016) ile ilişkisini araştıran çalışmalar da yapılmıştır. Örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında ortaöğretim okullarında öğretmen performansı ve okul iklimi arasındaki ilişkinin öğrenciler açısından algılanma düzeyi (Demir, 2008), okul öncesi eğitimde örgüt ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Veziroğlu Çelik, 2014) çalışılmıştır. Ortaokullarda örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki Salatan (2017) ile Selamat, Samsu ve Kamalu (2013) tarafından araştırılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde örgüt iklimi ve öğretmen performansı konusunun özellikle son yıllarda çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Örgüt iklimi ve performans konuları ayrı olarak çok fazla çalışılmış olmasına rağmen örgüt iklimi ile öğretmen performansını birlikte ele alan çalışma sayısı azdır. Ayrıca ortaokul kademesinde örgüt iklimi ve öğretmen performansını araştıran çalışmalar da az sayıdadır. Bu çalışmanın bu konuda alana katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Örgütlerin gelişmesinde ve sürdürülebilirliğinde önemli faktörlerden biri de çalışan performansdır. Eğitim örgütleri açısından ele alındığında öğretmenin iş performansı, etkililiğini ve verimliliğini etkileyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin başarılı olabilmesi öğretmenlerin etkili bir öğretim ve performans göstermesine bağlıdır. Bu nedenle okullarda öğretmen performansını geliştirecek faktörleri araştırmak, örgütün daha sağlıklı bir çalışma ortamı geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırma okullardaki örgüt ikliminin öğretmen performansı ile ilişkisini belirlemek ve öğretmen performans düzeylerini artırmada yöneticilere önerilerde bulunarak daha etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamak açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarının performans değerlendirme algılarını hangi boyutlarda etkilediği incelenerek, öğretmen performans değerlendirme algısında olumlu ya da olumsuz etkisi olan örgüt iklimi boyutları belirlenebilir. Bu nedenle çalışma, Aydın ili belirlenen ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile performans değerlendirme algı düzeylerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca çalışma sonuçlarından, bu çalışmanın yapılmasından sonraki dönemlerde benzer nitelikte çalışma yapmak isteyen araştırmacılar yararlanabilecektir. Araştırma sonuçlarının ortaokullarda örgüt ikliminin hangi boyutlarda öğretmen performansını etkilediği belirlenerek daha ileri araştırmalar için veri sağlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Araştırmada “Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile öğretmen performans algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemleri yanıtlamak amaçlanmıştır.

*1. Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları alt boyutlarda nasıldır ve bu algılar,*

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Branş,

d) Meslekteki hizmet yılı,

e) Okuldaki hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin performans göstergelerine ilişkin algıları alt boyutlarda nasıldır ve bu algılar,

- a) Cinsiyet,
- b) Yaş,
- c) Branş,
- d) Meslekteki hizmet yılı,
- e) Okuldaki hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgüt iklimi ve öğretmen performans göstergelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Sayıtlar**

Araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracına samimi olarak yanıt verdikleri varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, veri toplama araçları, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve Örgütsel İklim Ölçeği ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler, Söke, İncirliova ve Koçarlı ilçelerindeki 22 ortaokulda görev yapan 393 öğretmenden toplanan verilerle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Bu çalışmada kullanılan temel terimler aşağıdaki anlamlarıyla kullanılmıştır.

**Örgüt İklimi:** Örgüt iklimi, örgütteki bireylerin davranışlarını etkileyen, örgütteki bireyler tarafından algılanan, örgütlere kimlik kazandıran bütün özellikler toplamıdır (Ertekin, 1978).

**Okul İklimi:** Okul iklimi, bireylerin davranışlarını etkileyen ve her okulda farklı olan özellikler bütünüdür (Hoy, 1990).



**Performans:** Performans, bir işin gereği olarak belirlenen amaçları gerçekleştirmek için üzerinde uzlaşılan hedeflere ulaşma derecesidir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009).

**Öğretmen Performansı:** Öğretmen performansı, öğretmenin örgütsel amaçları gerçekleştirmede okul sisteminde belirli bir zamanda gerçekleştirdiği görevlerdir (Selamat, Samsu ve Kamalu, 2013)

**Performans Değerlendirme:** Performans değerlendirme; çalışanların yükselmesi, dengeli ücret sistemi getirilmesi, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması, bireyin görevi yerine getirmedeki başarısını ve bireyin örgüte olan katkısını değerlendirmek için kullanılan bir araçtır (Sabuncuoğlu, 2000).



# 1. BÖLÜM

## 1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın kuramsal çerçevesi tanıtılarak temel kavramlar açıklanmıştır. İlk olarak örgüt iklimi ile ilgili kavramlar, örgüt iklimi boyutları, örgüt iklimi türleri ve okul iklimi incelenmiştir. İkinci başlıkta performans ile ilgili kavramlar, öğretmen performansı ve Türk Eğitim Siteminde performans değerlendirme uygulamaları açıklanmıştır. Ayrıca eğitim örgütlerinde örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki incelenmiş ve örgüt iklimi ile öğretmen performansına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Örgüt İklimi

Örgütler belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulan yapılardır. Örgüt amaçlarını gerçekleştirmede personele önemli görevler düşmektedir. Personelin örgütte verimli olabilmesi ise bireysel, örgütsel ve çevresel faktörlere bağlıdır. 'Örgüt İklimi' personelin verimliliğini etkilemede önemli bir olgudur (Arslan, 2004). Yönetimde insan ilişkileri akımının öncüsü olan Hawthorne araştırmalarıyla örgüt iklimi kavramından söz edilmeye başlanmıştır (Zhang ve Liu, 2010). Örgüt iklimi 1930'lu yıllarda çalışılmaya başlanmış ancak kavramsallaşması ve örgüt iklimini ölçmek için çalışmaların yapılması 1960'lı yıllarda olmuştur (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Araştırmacılar için 1960'lardan beri örgüt iklimi kavramı giderek önem kazanmıştır (Ertekin, 1978).

Günümüzde eğitim; kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi gelişmenin temeli ve dayanağı olarak düşünülmektedir. Eğitimin önemli kısmı okullarda alındığı için, okullar hassas ve önemli sosyal sistem olarak özel bir yere sahiptir. Okulların sorumlu oldukları önemli görevi etkin şekilde yerine getirebilmeleri için önkoşul, arzu edilir bir iklime sahip olmalarıdır (Ebrahimi ve Mohamadkhani, 2014). Örgüt iklimi, örgütteki insan davranışlarını etkiler ve örgütler kendi kural ve geleneklerine sahiptir. Bazı örgütler katı, kuralcı, durağan; üyeleri ise sert ve soğuk olabildiği gibi, bazı örgütler de dinamik, değişmeye açık; üyeleri de canlı, neşeli ve çalışkan olabilir. Bu genel izlenimler arasında pek çok farklılaşmalar olabilir. İklim örgütlere göre farklılık gösterir ve örgütteki kişilerin davranışlarından etkilenip, kişilerin davranışları üzerinde de etkili olabilir (Paknadel, 1988). Kişilerin davranışlarını açıklamada örgüt iklimi kavramı oldukça önemlidir ve örgüt iklimi örgüte

kimlik kazandıran bir kavramdır. Eğitim örgütü yöneticilerinin, örgüt iklimini nasıl algıladıkları ve etkilediklerinin fark edilmesiyle örgütlerde yöneticilerin yönetsel ve kişisel özelliklerinin etkisinin belirlenmesi ve örgütteki iklimin anlaşılması yönetim sürecinin ele alınmasında önemli bir basamak haline gelmiştir (Yapıcıer, 2007). Bu açıdan bakıldığında, yönetimin bireylerin gereksinimlerini karşılama çabaları, gereksinim düzeylerini bilmeksizin etkisiz kalacaktır. Bunun için yöneticilerin, bireylerin örgütsel gereksinimlerini bilmeleri, örgüt içindeki doğal grupları tanımaları ve örgütsel amaçlarla bireysel amaçları bağdaştırabilmeleri gerekir (Paknadel, 1988).

Günümüzde yaşanan gelişmeler okulların kendi sosyal bağlamlarında değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Okulun özgünlüğünün en önemli yordayıcısı olarak okul örgütünü oluşturan paydaşların aralarında olan ilişkinin niteliği görülmektedir. Kendine güvenen, bilimsel düşünebilen, hedefleri olan, sorgulayan, araştıran ve çok yönlü gelişmiş öğrenci kitlesi yetiştirebilmek için okulların öğrenme ve öğretme ortamını etkili bir şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak için de olumlu öğrenmenin gerçekleşebileceği bir ortam ve okul iklimi oluşturmak şarttır (Karadağ, İşçi, Öztekin ve Anar, 2016).

### **1.1.1. Örgüt İklimi Tanımı**

İklim kelimesi Yunancadan gelen ve eğilim anlamı taşıyan bir kelimedir. İklim sadece fiziksel durumları anlatmak için kullanılmaz bunun yanı sıra örgütteki bireylerin buldukları çevreyi nasıl betimlediklerini de anlatır. İklim kelimesine psikolojik bir anlam da yüküdür (Ertekin, 1978). Bu açıdan bakıldığında örgütsel iklimi belirlemede, kişilerin örgütteki psikolojik ortama dair olan algılarındaki benzerlikler temel etmendir. Bu benzerlikler, örgütlerdeki iklimi birbirinden ayırır. Buradan yola çıkarak bütün örgütlerin iklimleri kendine özgüdür denilebilir (Tutar ve Altınöz, 2010).

Birey ve örgütle ilişkili olan örgüt iklimi kavramı değişik bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Örgütsel iklim üzerine araştırmalar yapan Ertekin'e (1978) göre örgüt iklimi, örgütteki bireylerin davranışlarını üzerinde etkili olan, örgütteki bireyler tarafından algılanan, örgütlere kimlik kazandıran bütün özellikler toplamıdır. Örgüt iklimi, örgütleri birbirinden ayıran, örgüte özgü kişiliktir ve örgütteki bireylerin bu kişilik karşısında hissetmiş oldukları duyguları kapsamaktadır (Karslı, 2004), kişilik bireyler için ne kadar

önemliyse iklim de örgütler için o kadar önemlidir (Halpin, 1966), örgüt iklimi nitelikli bir örgütsel yaşamın temelini atmak ve bunun devamlılığını sağlamak için kullanılan genel bir kavramdır (Sweetland ve Hoy, 2000).

Örgüt iklimi, örgütte çalışan bireylerin örgütte oluşturdukları çalışma ortamını anlatmaktadır. Örgütte var olan hava ve çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri örgüt iklimini oluşturmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Aydın (1986) yöneticilerin davranış şekillerinin, örgütte çalışanların değerleri, inançları, tutumları ile diğer çevresel etkenlerin örgüt iklimini biçimlendirdiğini ifade etmektedir. Örgütsel iklim, örgütte var olan fakat somut olarak görülmeyen, örgütteki bireyler tarafından hissedilen, bireylerin davranışlarına etki edebilen psikolojik bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2002). Örgütlerin amaçları ve ihtiyaçları birbirinden farklı olduğu için iklimleri de farklılık gösterir. Her örgütün iklimi kendine özgüdür (Acet, 2006).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak örgüt iklimi ile ilgili özellikleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Örgüt iklimi, örgütte bulunan bireylerin birbirleriyle olan etkileşimi, örgütün amaçları ve yapısı sonucunda biçimlenmektedir.
- Örgüt iklimi, örgütte çalışanların tutumlarını ve davranışlarını etkilemektedir.
- Her örgütün iklimi kendine özgüdür.

### **1.1.2. Örgüt İklimi Boyutları**

Örgüt ikliminin boyutları, iklimi etkilediği düşünülen ve araştırmacılar tarafından önem verilen etmenlerdir. Boyutlar, örgüt üyelerinin özelliklerine, örgütün geleneklerine, örgütün yapısına göre değişiklik gösterebilen niteliklerdir (Ertekin, 1978). Araştırmacılar, örgütsel iklim kavramını araştırırken çeşitli boyutlar üzerinde çalışmışlardır.

Halpin (1966), örgütsel iklim boyutlarını sınıflandırırken dört öğretmen davranışı dört yönetici davranışı olmak üzere sekiz boyut olarak sınıflandırmıştır. Bu boyutları şu şekilde açıklamıştır:

## I. Öğretmen grubuna ait davranış özellikleri:

1. *Çözülme*: Öğretmenler görev odaklıdır fakat birbirleriyle grup oluşturmaz, birlikte iş yapmazlar.

2. *Engellenme*: Öğretmenlere göre, yöneticiler kendilerine gereksiz görevler vererek onları engellemekte ve işlerini zorlaştırmaktadır.

3. *Moral*: Hem öğretmenler işlerini severek yapmakta hem de öğretmenlerin sosyal ihtiyaçları karşılanmaktadır.

4. *Samimiyet*: Öğretmenlerin sosyal ilişkileri güçlü olup bundan mutludurlar. Sosyal ihtiyaçları karşılanmaktadır fakat görevlerin yapılması konusunda pek bir şey yapılmamaktadır.

## II. Yönetici grubuna ait davranış özellikleri:

1. *Yüksekten Bakma*: Yönetici, formal davranışlar sergileyerek, kuralların yerine getirilmesi üzerinde odaklanır. Örgütte yönetilenler ile yönetici arasında psikolojik uzaklık vardır.

2. *Yakından Kontrol*: Yönetilenler yakından kontrol edilir. Yönetici genellikle emir verir, yönetici ve yönetilenler arasından iletişim yoktur, öğretmenlerin tepkilerine önem verilmez.

3. *İşe Dönüklük*: Yönetici yakın denetim yapmaz fakat öğretmenleri güdülemek için örnek davranışlar sergiler. Yönetici, örgütü hareketli hale getirmek için çaba gösterir.

4. *Anlayış Gösterme*: Yönetici, öğretmenlere davranırken insanca davranışlar sergiler. Yöneticinin amacı insan ilişkilerini güçlü tutmaktır (Halpin, 1966).

Örgüt iklimi boyutlarını genel bir başlık altında toplayan Taymaz 'a (2009) göre örgüt iklimi üç temel boyutta incelenebilir:

*Bireysel özellikler*: Bireylerin özlük hakları, saygınlıkları, birbirleriyle olan ilişkileri, kişilere verilen önem, iş doyum düzeyleri gibi bireyleri ilgilendiren unsurlardır.

*Örgütsel özellikler*: Örgütün çalışma koşulları, örgütün amacı, çalışanlara düşen görevler, ödül sistemi, çalışanların yetki ve sorumlulukları gibi örgüte ait özelliklerdir.

*Çevresel özellikler:* Örgütün içinde bulunduğu çevrenin yapısı, niteliği, örgütün çevreyle uyumu gibi özelliklerdir.

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), geliştirdikleri Örgütsel İklim Ölçeği'nde, üç müdür davranışı üç öğretmen davranışı olmak üzere altı boyut belirlemişlerdir.

*1. Destekleyici Müdür Davranışları:* Öğretmenler, okul müdürü tarafından dinlenir ve okul müdürü, öğretmenlerin önerilerine açıktır. Müdür öğretmenleri sıklıkla ve samimi bir şekilde över. Yapıcı eleştirilerde bulunur. Öğretmenlerle arasında saygıya dayalı bir ilişki vardır ve müdür öğretmenlerle hem kişisel hem de profesyonel şekilde ilgilenmektedir.

*2. Emredici Müdür Davranışları:* Müdür katıdır ve okulda sıkı denetim vardır. Müdür öğretmenleri ve okuldaki etkinlikleri en küçük detayına kadar sürekli gözler ve kontrol eder.

*3. Kısıtlayıcı Müdür Davranışları:* Öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak yerine aksatmasına yol açan davranışlardır. Müdür evrak işleri, kurul ihtiyaçları, rutin görevler ve öğretmenlerin ders verme işini engelleyen diğer istekleri ile öğretmenlerin işlerini zorlaştırır.

*4. İşbirlikli Öğretmen Davranışları:* Mesleki etkileşimleri destekler. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar, diğer meslektaşlarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırlar. Öğretmenler isteklidir, birbirlerinin hatalarını hoş görürler ve aralarında karşılıklı saygı bulunmaktadır.

*5. Samimi Öğretmen Davranışları:* Okulda öğretmenler arasındaki ilişkiler güçlüdür. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanırlar ve çok samimi arkadaşlırlar. Öğretmenler düzenli sosyal faaliyetlerde bulunurlar ve birbirlerinin sosyal destekçisidirler.

*6. Umursamaz Öğretmen Davranışları:* Öğretmenler tümüyle verimsiz çaba gösterirler ve genel bir amaçları yoktur. Genellikle olumsuz davranışlarda bulunurlar ve okuldaki diğer meslektaşlarını eleştirirler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Bu araştırmada da Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın geliştirdikleri Örgütsel iklim Ölçeği kullanılmış ve yukarıda açıklanan altı örgüt iklimi boyutu çerçevesinde toplanan veriler incelenmiştir.

### 1.1.3. Örgüt İklimi Türleri

Araştırmacılar, örgüt iklimini değişik şekillerde sınıflandırmışlardır. Bu araştırmada Halpin (1963) tarafından yapılan örgüt iklimi sınıflandırmaları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu iklim türleri ile ilgili açıklamalar aşağıda belirtilmiştir:

#### 1.1.3.1. Açık iklim

Açık iklim, çalışanların hedeflerini gerçekleştirmek için çabaladığı ve sosyal ihtiyaçların da karşılanmaya çalışıldığı hareketli bir iklimdir. Liderlik çalışmaları, hem lider hem de grup olarak ortaklaşa bir şekilde meydana gelmektedir. Örgütte çalışanlar, örgüt amaçları ya da kendi sosyal ihtiyaçları için kafa yormazlar. Çünkü bunlar kolay bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu iklim tipinin temel özelliği, bireylerin davranışlarının içten ve gerçek olmasıdır (Halpin ve Croft, 1963).

Açık iklim; müdür, öğretmen, öğrenciler ve aileler arasında var olan etkileşimin güvenilirliğini ve açıklığını tanımlar (Raza, 2010). Örgütteki bireyler birlikte çalışmaktan ve o örgüte ait olmaktan gurur duyarlar. Örgütsel iklim, örgütte dostça ilişkiler olması, yönetici ve çalışanların birlikte olmaktan mutlu olması nedeniyle çalışanlar tarafından olumlu algılanır (Tutar ve Altınöz, 2010). Örgütteki bireyler arasında samimi ilişkiler ve yüksek güven bulunur (Sweetland ve Hoy, 2000). Açık bir örgüt ikliminde örgütün amaçları ve politikası benimsenmiş olup yönetim işlevleri hatasız bir şekilde gerçekleşmekte, bireylerarası ilişkilerden haz duyulmakta, insanların doyum dereceleri yükselmekte, iletişim iyi işlemekte ve insanlar örgütün bir parçası olmaktan gurur duymaktadırlar (Taymaz, 2009).

Açık iklimde yöneticinin davranışları samimidir. Çok çalışarak diğerlerine örnek olmakla kalmaz, duruma göre öğretmenin davranışlarını eleştirir ve bir yandan da yardım eder. Diğer çalışanların çalışmalarını kontrol etmek ve yönetmek veya öğretmenlerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını doymak için yönetici kişisel esnekliğe sahiptir. Böyle bir kurumda kurallara bağlı kalınır ama yöneticinin öğretmenler üzerindeki kontrolü azdır. Yöneticinin üretim üzerindeki baskısı azdır, öğretmenlerin çalışmalarını yakından takip etmez. Çünkü öğretmenler zaten içten ve kolay bir şekilde üretimlerini yaparlar. Bu arada yönetici kurumdaki bütün işleri üstüne almaz ancak öğretmenler arasında liderlik özelliği bulunan öğretmenlerin işleri yapmasında kolaylık sağlar. Durum her zaman için yöneticinin kontrolü altındadır ve çalışanları için her zaman liderlik yapar (Samancı, 2006).

### **1.1.3.2. Bağımsız iklim**

Bağımsız iklim temelde açık iklim ile aynıdır. Fakat ikisini ayıran önemli nokta, açık iklimde yöneticiler ile çalışanlar arasında mesafe koyulmazken bağımsız iklimde yönetici ile çalışanlar arasında mesafe vardır (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Liderlik, genellikle grup kaynaklıdır ve liderin bireyler üzerindeki kontrolü çok az düzeydedir. Üyelerin sosyal gereksinimleri karşılandığı için sosyal tatminleri yüksektir (Halpin ve Croft, 1963).

Bağımsız iklimde yöneticilerin liderlik rolü az düzeydedir ancak çalışanlar yüksek mesleki performans sergilerler. Yönetici sert ve otoriterdir, ne çalışanların mesleki uzmanlıklarına ne de kişisel ihtiyaçlarına saygı gösterilir, yönetici çalışanlara gereksiz işler vererek onları meşgul eder. Bununla birlikte yöneticinin başarısız olan kontrol etme girişimlerini çalışanlar göz aradı ederler, kendilerini alanlarında uzman olarak görürler, işlerini severek yaparlar, birbirlerine saygı gösterirler ve birbirlerini desteklerler. Çalışanlar birbirlerinin mesleki yeterliliklerine değer verir ve aynı zamanda birbirlerinin samimi arkadaşlarıdır. Çalışanlar işbirliği içinde bir araya gelirler ve görevlerine kendilerini adarlar. Kısacası yöneticinin zayıf liderliğine rağmen çalışanlar verimlidirler, birbirlerine bağlıdır, birbirlerini desteklerler ve birbirleriyle ilgilidirler (Hoy ve diğerleri, 1991).

### **1.1.3.3. Kontrollü iklim**

Kontrollü iklim, kişisellikten uzak ve genel olarak amaca odaklanmış iklimdir. Davranışlar temelde amaca ulaşmak içindir ve sosyal ihtiyaçların tatminine pek önem verilmez. Sosyal ihtiyaçlar kısmi olarak da olsa karşılandığı için bireylerin moral seviyeleri yeterince yüksektir. Amaç hedefe ulaşmak olduğu için, bireylerin davranışları gerçeklikten yoksundur (Halpin ve Croft, 1963).

Bu iklimde yakından kontrol düzeyi yüksekken anlayış gösterme ve samimiyet düzeyi düşüktür. Bireyler sosyal ilişkiler için zaman bulamaz. Örgütte biçimsel ve gereksiz işler bulunmaktadır. Yönetici her zaman haklıdır ve bireylerin düşüncelerini önemsemez. Kurallar yönetici tarafından koyulur ve bireyler kuralların dışına çıkamaz (Altınöz ve Tutar, 2010). Yönetici emredicidir ve “Benim bildiğim yol doğrudur.” düşüncesi içerisindedir (Akar, 2006).



#### **1.1.3.4. Samimi iklim**

Samimi iklim oldukça kişisel bir iklimdir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için belirlenen hedeflere ulaşmaya çok dikkat edilmez. Çalışanlar hedeflere ulaşmada tatmin sağlayamadıkları için moral seviyeleri düşüktür. Bu yüzden samimi iklimdeki davranışlar, genellikle gerçek ve samimi olmayan davranışlar olarak düşünülür (Halpin ve Croft, 1963). Yönetici, örgütte arkadaşa bir hava oluşturmaya çalışır ve sosyal ihtiyaçlar yüksek düzeyde karşılanır (Kasırğa ve Özbek, 2008). Yönetici örgütte aile havası yaratmaya çalışırken kendini de öğretmenlerden biri olarak gördüğüne inanır. Yönetici çok anlayışlıdır, bireylerin çalışmaları yanlış olduğunda bile eleştirmez, bu nedenle örgüttekiler düşük düzeyde performans sergilerler. Anlayış gösterme ve çözülme boyutları yüksek iken işe dönüklük boyutu düşüktür (Peker, 1993).

#### **1.1.3.5. Babacan iklim**

Babacan iklimde yönetici liderlik faaliyetlerini kendisi başlatır ve gruptaki liderlik faaliyetlerini engeller. Yöneticinin liderlik becerisini desteklemek için grupta bulunan liderlik becerileri kullanılmaz. Çalışanların sosyal ihtiyaçları az düzeyde karşılanır ve çalışanların moral seviyeleri düşüktür (Halpin ve Croft, 1963).

Babacan iklimde yöneticiler, çalışanları sürekli kontrol ederler. Çalışanlar arasında gruplaşmalar olur ve verimli çalışamazlar. Babacan iklimde kontrollü iklimdeki gibi çalışanlarda moral bozukluğu görülür. Bu iklimde işe dönüklük ve samimiyet boyutları da düşüktür. Yönetici, çalışanları kontrol eder, onlarla birlikte örgüt amaçları için çalışmaktan hoşlanmaz ve sonuç olarak yönetici başarısız, çalışanların da moral seviyeleri düşük olur (Özdemir, 2006). Ayrıca çalışanlar, arkadaşa ilişkiler kurmazlar ve birlikte verimli çalışamazlar. Yönetici, kendisi iyi örnek olmadığından çalışanların da güdülenmesini sağlayamaz. Sonuç olarak yöneticinin, “Her şeyin en iyisini biz büyükler biliriz.” düşüncesi mevcuttur (Peker, 1993).

#### **1.1.3.6. Kapalı iklim**

Kapalı iklim, örgütte çalışanlarda ilgisizliğin hâkim olduğu bir iklimdir. Örgütte ne belirlenen hedeflere ulaşmakta ne de bireylerin sosyal ihtiyaçları karşılanmaktadır. Bu nedenle çalışanların moral seviyeleri düşüktür. Çalışanların davranışları samimi olarak değerlendirilmez ve örgüt tıkanmış vaziyettedir (Halpin ve Croft, 1963).

Bu iklim türü açık iklim türünün tersidir. Bu iklim türünde yönetici çalışanları gereksiz ve rutin işlerle meşgul eder. Çalışanlar verilen görevlere çok az bağlıdırlar yani ilgisizdirler. Yönetici, kontrol edici ve yönlendiricidir. Çalışanların yöneticiye ya da birbirlerine karşı saygıları yoktur. Yönetici desteklemeyen, çalışanları engelleyici ve sürekli kontrol edici bir kişidir (Hoy ve diğerleri, 1991). Ayrıca yöneticinin sürekli emirler verdiği, kendi başına kurallar koyduğu ve davranışlarında tutarlı olmadığı bir iklimdir (Kasırga ve Özbek, 2008).

Okul müdürleri ve öğretmenler sadece yönergelerin peşinden giderler, okul müdürleri sürekli boş konular üzerinde dururlar ve önemsiz bir yoğunluk söz konusudur. Bu tür iklimde öğretmenler en az seviyede sorumluluk alırlar ve ortamda fazla memnuniyet bulunmaz (Ting 1992). Öğretmenlerin birlik duygusu da zayıftır ve öğretmenlerde anlayışsızlık ve kopukluk görülür (Taymaz, 2011). Kapalı iklime sahip örgütlerde bireyler birçok oyun yaparak yapmacık tavırlarda bulunurlar, bu ortamda samimiyet ve güvenin olmadığı görülür (Sweetlad ve Hoy, 2000).

#### **1.1.4. Okul İklimi**

Sosyal bir sistem olan okullar, ortak amaçları olan bireylerin ilişkilerinden etkilenen yapılardır (Demirtaş, 2014). Okullar merkezi bir yapıya bağlı olarak kurulmuş olduklarından tüm okulların formal yapıları ve süreçleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Ancak bu benzerliklere karşın okullar arasında bazı farklılıklar bulunur. Bu farklılıklardan biri okulun atmosferi yani okul iklimidir (Thomas, 1976).

Okul ikliminin tanımları çeşitlilik göstermekle birlikte, bu tanımların çoğu okulun “hava”sını esas almaktadır.

Okul iklimi, bireylerin davranışları üzerinde etkisi olan ve her okulda farklı olan özellikler bütünüdür (Hoy, 1990). Okul iklimi, okulun bireysel kişiliği gibi düşünülebilir (Çelik, 2000). Okul iklimi öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki insan çevresidir. Bir okuldan diğerine geçen bir kişi bu iki okulun farklı olduğunu okulların iklimlerine dayanarak belirtir (John ve Taylor, 1999). Okul iklimi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin okulda ne hissettiğidir (Tableman, 2004).

Okulları daha fazla verimli hale getirmek için okul iklimi bir araç olarak düşünülebilir (Hoy ve diğerleri, 1991). Okul ikliminin ortaya çıkmasında, okuldaki

bireylerin davranışları ve duyguları ile ilgili etmenler rol oynamaktadır. Okul iklimi, okuldaki kişiler arasında var olan etkileşim şeklini belirleyen değerleri ve davranışları kapsamaktadır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Okul iklimi; yöneticinin yönetim tarzından etkilenen, örgütteki kişiler tarafından yaşanan, kişilerin davranışları üzerinde etkisi olan ve ortak bir algıya dayanan özellikler şeklinde açıklanabilir (Özdemir, 2002). Okuldaki kişilerin özellikleri, bireyler arasındaki ilişkinin niteliği, paylaşılan değerler ve okulun fiziksel yapısı okul iklimini etkileyen pek çok etmeden bazılarıdır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009).

Sağlıklı bir okul ikliminde, belirlenen hedeflere ulaşıldığı, öğrencilerden yüksek akademik başarının beklendiği, öğretmenlerin açık fikirli olduğu ve örgütte güven ve saygı ortamının olduğu görülür (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Okuldaki iklimin, kişilerin motivasyonu ve performansı üzerinde önemli etkisi vardır. Bu nedenle okul müdürü, güven ve arkadaşlık ortamının olduğu ve bireylerin severek çalışacağı iklimi oluşturmaya çalışmalıdır (Şişman, 2011). Olumlu okul iklimine sahip okullarda akademik başarı, kişisel ve sosyal gelişim, dayanışma, birliktelik, iletişim (Gonder ve Hymes, 1994), verimlilik ve etkililik görülür (Taymaz, 2009).

Okul iklimi olumsuz olduğunda ise öğretmenler ilgisiz olur, yöneticiler emredici ve kuralcı bir şekilde davranırlar, okulda sıkça problemler yaşanır ve kişilerarası iletişim zayıf olur (Ellis, 1988), bireylerin yaratıcılıkları azalır, iş doyumunu düşük olur ve sonuç olarak bireyler işlerinden soğurlar (Welsh, 2000).

Olumlu ve olumsuz okul ikliminin bireyleri ve örgütleri önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu da okul iklimi ile daha fazla araştırma yapılarak iklimi etkileyen ve iklimden etkilenen değişkenleri bilip önlem almayı gerekli kılmaktadır. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenci başarısının okul iklimi ile yakından ilişkili olan bir değişken olduğu görülmüştür. Birçok araştırmada (Doran, 2004; Johnson ve Stevens, 2006; MacNeil, Prater ve Busch, 2009; Bahçetepe, 2013; Karadağ, İşçi, Öztekin ve Anar, 2016; Yıldırım, 2017), okul ikliminin öğrenci başarısını etkilediği, iklim olumlu ve sağlıklı olduğunda öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı tespit edilmiştir. Olumlu okul iklimi yanında öğretmenlerin karar verme süreçlerine katıldığı, işbirlikli ve arkadaşça bir ortamı olan, öğretmenler arasında bağlılık olan okullarda öğrenci başarısı daha yüksek bulunmuştur. Özetle okul ikliminin öğrenci başarısını anlamada önemli bir faktör olduğu ve göz ardı edilmemesi gerektiği açıktır.

Yapılan araştırmalar öğretmen performansının okul ikliminden etkilendiğini göstermektedir. Öğretmen performansı ve örgüt iklimini çalışan araştırmalara bakıldığında (Demir, 2008; Veziroğlu Çelik, 2014; Dilbaz Sayın, 2017; Raza, 2010; Selamat, Samsu ve Kamalu, 2013) okul ikliminin öğretmenlerin performans düzeyinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Okuldaki kuralların açık ve anlaşılır olması, eğitim hedeflerini belirlemede ortaklaşa karar alınması ve okul müdürü desteğinin öğretmen performansını önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenin verimli çalışabilmesi için okul ikliminin olumlu hale getirilmesi gerektiği söylenebilir.

Yöneticinin liderlik davranışı da okul ikliminin oluşmasında etkili bir değişkendir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde (Bailey, 1988; Oyetunji, 2006; Gaines, 2011; şentürk ve Sağnak, 2012; Kılınc, 2014; Ayık ve şayir, 2014; Erdoğdu ve Umurkan, 2014; Öztürk ve Zembat, 2015) iklimin, okul müdürünün liderlik davranışından önemli ölçüde etkilendiği saptanmıştır. Okul müdürünün liderlik stili okul iklimini etkileyen temel faktörlerden biridir. Okul müdürünün liderlik davranışı, beklentileri, değerleri, inançları ve öğretmenlerle olan ilişkisinin okuldaki iklimi şekillendirdiği açıktır.

## **1.2. Performans**

Performans, Fransızca kökenli bir kelime olup Fransızcada “performance” olarak karşılık bulur. Performans kelimesinin sözlük anlamı ise “başarım” olarak ifade edilmektedir (TDK). Performans sözcüğu, belirli bir zaman birimi içerisinde üretilen mal veya hizmet miktarı olarak tanımlanmakta ve alanyazında işlevine göre "etkinlik", "verim", "çıktı" kavramlarıyla, bunun yanı sıra bireyin yeteneği ve motivasyonu arasındaki etkileşimin bir sonucu ekinde ifade edilmektedir (Torrington ve Hall, 1995). Performans, bir işin gereği olarak belirlenen amaçları gerçekleştirmek için üzerinde uzlaşılan hedeflere ulaşma derecesidir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009). Örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için bireylerin çalışmaları sonucunda oluşan verimlilik (şahiner, 1993: 8). Yapılan bir iş sonucunda elde edilen başarıdır (Demirtaş ve Güneş, 2002; Aydın, 1986). Amaçları gerçekleştirmek için sergilenen hizmettir (Helvacı, 2002). Örgütlerin etkililiği veya verimliliği, örgütlerin çalışanlarının performansı ile doğrudan ilişkilidir (Koçak, 2006). Performans bireyin iş başarısında önemli bir konudur. İş görenin performansının iyi olması işle ilgili sıkıntıların azalmasını ve başarısının da artmasını sağlar (Eren, 2001). Performans; görev çerçevesinde önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak biçimde, görevin yerine

getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi yönünde ortaya konan mal, hizmet ya da düşüncedir (Pugh, 1991).

### **1.2.1. Performans Değerlendirme**

İnsan kaynaklarını verimli ve etkili bir şekilde istihdam edebilmek, değerlendirme sistemlerinin gerekliliğini ortaya koymuştur (Canman, 1993). Değerlendirme, yetersizlikleri ortadan kaldırmanın ve çalışanların daha verimli olmasını sağlamanın bir yoludur. Böylelikle örgütün etkililiği artırılabilir, güçlü ve zayıf yönleri saptanabilir ve belirlenen yetersizlikleri azaltmak ya da ortadan kaldırmak için adımlar atılabilir (Erdoğan, 2006). Örgütte belirlenen amaçlara ulaşmak için çalışanların görevlerini yerine getirmesi ve bu görevlerin yerine getirilip getirilmediğinin değerlendirilmesi gereklidir. Yapılacak olan değerlendirme ile çalışanın mevcut durumu, gelişimi, hizmet içi eğitim ihtiyacı ve verilecek ödüller belirlenir (Ünsalan ve Şimşeker, 2014).

Performans değerlendirme, yöneticinin belirlenmiş olan standartlara göre bireyin işteki performansını karşılaştırması ve ölçmesidir (Şahiner, 1993). Performans değerlendirme Sabuncuoğlu'na (2000) göre çalışanların yükselmesi, dengeli ücret sistemi getirilmesi, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması, bireyin görevi yerine getirmedeki başarısını ve bireyin örgüte olan katkısını değerlendirmek için kullanılan bir araç, Turgut'a (2001) göre bireylerin görevini yerine getirmedeki başarısını ölçen ve davranışlarını değerlendiren bir süreç, Fındıkçı'ya (2002) göre bireyin görevini ne düzeyde yerine getirdiğinin belirlenme çabası ve Ergin'e (2005) göre ödül sistemi ve kariyer yönetiminde kullanılacak veri toplama sürecidir. Performans değerlendirmede değerlendirilen iş değil, bireyin işteki başarısı ya da başarısızlığıdır (Özgen ve Yalçın, 2015). Performans değerlendirme bilgi alışverişinde bulunarak ortak çalışma, sorumlulukları paylaşma ile gelişime imkân sağlayan bir sistemdir (Barutçugil, 2002).

Performans değerlendirme, bireyin başarı ve başarısızlıkları biçimsel ve periyodik aralıklarla değerlendirilerek amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşılmadıysa gerekçelerini ve çözüm önerilerini içeren bir süreçtir (Canman, 1993). Ayrıca çalışanın yaptığı işe uygun olup olmadığı da performans değerlendirme ile belirlenir (Akşit, 2006). Bu değerlendirme sadece formu doldurma ile değil planlama daha sonra değerlendirme ve geliştirme aşamalarından oluşan bir süreç şeklindedir (Bulut, 2004).

Performans değerlendirme, hem kamu hem özel kuruluşların, çalışanların performanslarını geliştirmek, daha geçerli istihdam kararları vermek ve örgütün genel performansının etkililiğini artırmak için giderek daha fazla önem verilen konulardan biri olmaktadır (Pimpa, 2005). Performans değerlendirmenin hem çalışanlara hem de örgüte sağladığı avantajlar vardır. Örgüt açısından bakıldığında, örgüt çalışanların işteki durumunu görebilmekte ve buna göre atılacak adımlara karar verebilmektedir. Çalışanlar açısından ise, bireyler değerlendirme sonucuna göre kendini geliştirme imkanı bulabilmektedirler (Koçel, 2001). Çalışanların gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde, kariyer planları yapılmasında, çalışanın zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesinde, performansı artırma yollarının bulunmasında ve yönetici ile çalışanlar arasındaki iletişimin şekillenmesinde performans değerlendirme sonuçlarından yararlanılır (Çalık, 2003). Performans değerlendirme, gelişmeyi özendirir ve bireylerin motivasyonunu artırır. Geliştirici ve öğretici değerlendirmeler ile çalışanlara katlı sağlanabilir (Erdoğan, 2006). Performans değerlendirme nesnel bir biçimde oluşturulduğunda hem örgütlerin etkililiğini artırır hem de çalışanların kişisel gelişimine katkı sağlar (EARGED, 2001).

### **1.2.2. Öğretmen Performansı**

Okulların belirlenen amaçları yerine getirebilmesi, sistemin en önemli parçası olan öğretmenlerin performans düzeyine bağlıdır. Öğretmenlerin performansları gerçekleştirme düzeyi ise okulun, öğretmenin performansı hakkında geri bildirimlerde bulunması, varsa eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretmeni yönlendirmesi gibi uygulamalara bağlıdır (Bozkurt, Bostancı ve Kayaalp, 2011). Öğretmenin performansını etkileyen çeşitli bireysel ve örgütsel etmenler vardır ve öğretmenin performansı, direkt öğrencilere sonuçta da eğitimin niteliğine yansımaktadır. Öğretmenin performansını etkileyen kişisel etmenler, öğretmenin mesleki bilgisi, güdülenmesi ve kişisel özellikleridir. Örgütsel etmenler, okul ikliminin olumlu olması, kararların alınış şekli ve müdürün liderlik özellikleridir. Çevresel etmenler ise öğretmen-veli ilişkileri, okulun fiziksel imkânlarıdır (Hatipoğlu ve Kavas, 2018). Öğretmenin mesleki bilgisi, ruhsal durumu, işini sevmesi ve güdülenme seviyesi de eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemektedir (Üzmez, 2006).

Performans değerlendirmenin amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayarak, onları yönlendirmek ve öğretim süreci içinde öğrencilerin öğrenme olanaklarını zenginleştirerek okulun başarısını artırmaktır. Bu amaçla öğretmenler performansları konusunda bilgilendirilmeli, gerektiğinde performans gelişimi konusunda uyarılmalıdırlar.

Öğretmen mesleki alanda gerekli beceriler kazanması konusunda teşvik edilmelidir. Mesleki becerileri değerlendirilmeli, yardım ve destek planı yapılmalıdır. Böylece çalışanların okulun amaçlarını gözden geçirmeleri ve hedefe odaklanmaları için teşvik edilmeleri sağlanmaktadır. Çalışanların bilgi ve yetenekleri bilinmeli ve örgütün amaçları doğrultusunda değerlendirilmelidir. Kısacası performans değerlendirme sistemi, çalışanlara ve öğretmenlere kendi yeterliliğini gösterme fırsatı sunarken, diğer taraftan da gelişim ihtiyaçlarını görmeyi ve kendini geliştirme olanakları sağlamaktadır (Aydın, 1986).

Eğitimin mimarı öğretmenlerin performans değerlendirmesinde kendi alanlarında yeteri kadar bilgi ve beceri sahibi olup olmadıklarına bakılmalıdır. Bu bilgi ve beceriyi derslerine nasıl yansıttıkları çok önemlidir (Şenol, 2015). Öğretmenlerin performansları artırılarak okulların etkililiği ve verimliliği de artırılabilir. Okul müdürlerinin performans yönetimi bilgisi ve yeterliliği arttıkça öğretmenlerin performans düzeyleri de artırılabilir. Bu nedenle okul müdürlerinin performans yönetimi alanında gerekli yetkinliğe ulaşmaları da gerekmektedir (Cemaloğlu, 2002).

### **1.2.3. Eğitimde Performans Değerlendirme**

Okul yönetimi, devletin belirlemiş olduğu eğitim politikalarını ve bu politikalar doğrultusunda belirlenen özel ve genel amaçları gerçekleştirmekten sorumludur (Kaya, 1991). Eğitim sisteminin önemli üç temel ögesinden biri olan ve özellikle programın uygulayıcısı olan öğretmenin performansının, eğitim faaliyetlerindeki etkisi önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla eğitim sürecini doğrudan etkileyen öğretmen performansının, niteliği artırmadaki önemi büyük olacaktır. Sistem için önemli bir değere sahip olan öğretmen performansının değerlendirilmesinin, bilimsel ve örgütün amaç ve işlevlerine göre yapılması, bu katkı ve faydayı sağlayacaktır (Çelikten ve Özkan, 2018).

Etkili bir değerlendirme sistemi, öğretmenlerin, potansiyel güçlerinin ve örgütün belirlenen hedeflerini gerçekleştirmede katkılarının belirlenmesini sağlayan önemli bir yönetim aracıdır. Ancak aynı zamanda eğitim yönetiminin işlevleri arasında belki de en çok ihmal edilen süreçtir. Çünkü değerlendirme bir formalitenin tamamlanması ve formun dosyalanmasından ibaret bir süreç olarak görülür (Özer, 2010). Aydın (2007) performans değerlendirmenin, öğrenme ve öğretim faaliyetlerinin daha etkili yönetilmesinde önemli bir etkinlik olduğunu vurgulamış ve değerlendirmenin her öğretmenin hakkı olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim-öğretimin değerlendirilmesi konusunda eğitimcilerin yaptığı çalışmalarda, değerlendirmenin öğretim programına, öğretim stratejisine ve öğretimin ürününe göre olmak üzere üç ayrı yaklaşımla yapılabileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşımlar; okulun, öğretmenin ders programlarına, eğitim ortamının düzenine, öğretim araç ve materyallerine, öğretmenin kontrolü sağlayıcı ve öğretici etkinliklerine ya da öğrencilerin öğrenme derecelerine göre değerlendirilmesini öngörmektedir (Karakütük, Aksoy ve Akçay, 2009).

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) performans değerlendirmenin amacını, öğretmenlerin; (a) Görevindeki gayret, verimlilik ve başarısının tespit edilmesi, (b) Bilgi ve beceri düzeyinin belirlenerek, gerekli eğitim ihtiyacının tespit edilmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması ve (c) Ödüllandirilmesinin sağlanması, olarak belirlemiştir (www.meb.gov.tr). elikten ve Özkan'a (2018) göre öğretmen performans değerlendirmesinin amacı sağlanan geri bildirimler aracılığıyla öğretmenin yaptığı uygulamaların başarı derecelerinin nesnel yöntemle ölçülmesidir.

Günümüzde öğretmen performansının ölçümü üzerine olan ilgi artmaktadır. Ebeveynler, öğretmenlerin işin ehli profesyoneller olduklarına dair eskiye oranla daha fazla emin olmak istemektedirler. Artan giderler, azalan kayıtlar ve küçülen kaynaklar okulları bezdirdiğinde, eğitimciler nitelikli eğitimden emin olmanın yollarını aramaya mecbur kalırlar. Etkili öğretmen değerlendirmesi, bu hedefe ulaşmanın bir yoludur (Stiggins ve Bridgeförd, 1985). Öğretmen performansının artırılması okulun niteliğini artıran bir etkidir. Okul müdürü, okuldaki madde ve insan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmaktan ve öğretmenlerin mevcut performans düzeyinden sorumlu bulunmaktadırlar. Okulun eğitim niteliğinin artması için öğretmenlerin performanslarının artırılması gerekmektedir. Okul müdürünün performans yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip olması, öğretmenlerin performansını artırmada ve etkili bir performans yönetiminde önemli bir etkidir (Cemaloğlu 2002).

Örgütler alışan niteliğinin belirlenmesi ayrıca çalışan güdülenmesini sağlama, ücretlendirme, kariyeri planlama ve son olarak eğer varsa çalışanın eğitim ihtiyaçlarını belirleme hedefi ile performans değerlendirmesini kullanmaktadır. İster özel okul ister devlet okulu olsun iç dinamiklerinde farklılıklar olmasına rağmen okullar da birer örgüttür ve temel amacı sürekli olarak başarıyı temin etmektir. Bu amaç doğrultusunda okullar, denetim ve performans değerlendirmesine tabi tutulurlar (Üzmez, 2006). Her örgütün gereksinimlerine göre düzenlenmiş denetim sistemi bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminde



Milli Eğitim Bakanlığı'na denetim görevi yasalarla verilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitim öğretim hizmetlerinin yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur (Taymaz, 2002).

#### **1.2.4. Türk Eğitim Sisteminde Performans Değerlendirme Uygulamaları**

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen öğretmen performans değerlendirme modelleri şu şekildedir:

##### **1.2.4.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri**

Günümüzde çocuğu birinci sınıfa başlayacak ailelerin çoğu okuldan ziyade öğretmen arayışına girmekte ve çocuğunu okutacak 'iyi bir öğretmen' bulmak için çaba göstermektedir. "İyi" öğretmenin belirlenmiş bir tanımı olmamasına rağmen velilerin "iyi/kötü" öğretmen ayrımı yaptıkları görülmektedir (TED, 2009). Sorgulayan, eleştiren, akıl yürüten, düşünen ve sorumluluklarının bilincinde olan nesiller yetiştirmek için geliştirilen eğitim programlarına uygun şekilde öğretmenlerde bulunması gerekli niteliklerin de geliştirilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığınca çağın gerektirdiği niteliklere sahip ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitimi veren öğretmenlerin niteliklerini yükseltmek için beceri, tutum ve mesleki bilgiyi içeren öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri belirlenmiştir (Köksal, 2008). Türkiye'de 1998 yılında öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalara başlanmıştır. 1998-1999'da Dünya Bankası ve YÖK "YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" ile öğretmen yetiştirme standartlarını saptamasına çalışılmış ve de Öğretmen Yeterlikleri; "konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler", "öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler", "öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma" ve "tamamlayıcı mesleki yeterlikler" olmak üzere dört başlık altında sıralanmıştır (MEB, 2017a).

1999 yılında MEB'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalara başlanmıştır. Üniversiteler ve MEB temsilcilerinden oluşan bir komisyon kurulmuş ve komisyon tarafından "Öğretmen Yeterlikleri" belgesi hazırlanmıştır. 1739 sayılı kanuna uygun olarak "eğitme-öğretmen yeterlikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ve "özel alan bilgi ve becerileri olmak üzere üç başlık altında hazırlanan "Öğretmen Yeterlikleri", 12.07.2002 tarihli makam onayı ile yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017a). Öğretmen yeterlikleri ile ilgili sonraki çalışma Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında yapılmıştır. 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında düzenlenen çalıştay ile Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili Avrupa Birliği

ülkeleri ile uyumlu olacak ortak bir anlayış oluşturulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, akademisyenler, öğretmenler, ulusal ve uluslararası uzmanlar ve çok sayıda katılımcının bulunduğu çalıştaylar, pilot uygulamalar ve paydaş görüşleri sonucunda:

- a) Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
- b) Öğrenciyi tanıma,
- c) Öğrenme ve öğretme süreci,
- d) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- e) Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- f) Program ve içerik bilgisi

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiş ve 2006 yılında 2590 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğü girmiştir (MEB, 2017a).

Ulusal ve uluslararası düzeydeki düzenlemelerin yanı sıra, eğitim alanındaki yeni gelişmeler ile yeniliklere uyum sağlayabilmek adına Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ’nin güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 alt yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Söz konusu yeterlik alanları ve bu alanlar içerisinde yer alan genel yeterlikler Tablo 1’de yer almaktadır (MEB, 2017a).

Tablo 1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

| <b>A Mesleki Bilgi</b>   | <b>B Mesleki Beceri</b>   | <b>C Tutum ve Değerler</b>  |
|--|---|---|
| <b>A1. Alan Bilgisi</b>  | <b>B1. Eğitim Öğretimi Planlama</b>   | <b>C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</b>   |
| Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir. | Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.   | Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.  |
| <b>A2. Alan Eğitimi Bilgisi</b>  | <b>B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma</b>  | <b>C2. Öğrenciye Yaklaşım</b>   |
| Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.  | Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.   | Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.  |
| <b>A3. Mevzuat Bilgisi</b>   | <b>B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</b>  | <b>C3. İletişim ve İş Birliği</b>   |
| Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.                               | Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetir.<br><b>B4. Ölçme ve Değerlendirme</b><br>Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını etkili bir şekilde kullanır. | Öğrenci, meslektaş aile ve diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.<br><b>C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim</b><br>Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır. |

**Kaynak:** MEB (2017a) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri ile geliştirilmesi gerekli yanlarını belirlemelerinde, öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik faaliyetlerin planlanmasında, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, kariyerlerini geliştirmede ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi çalışmalarında dikkate alınacak temel bir referans metin olma özelliği taşımaktadır (MEB, 2017a).

Köksal (2008) bakanlık yetkilileri, müdür ve öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkındaki görüşlerini almak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çalışmalarının Bakanlığa, okula, öğretmenlere ve eğitimde niteliği artırmada olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 1.2.4.2. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)

Mesleki gelişim planı, okulun bulunduğu bölgede yapılan denetleme ve değerlendirmenin geleneksel uygulamalarını bütünleştirir. Temel bilgi ve beceri alanlarındaki öğrenci öğrenmesini artırmak için özel öğretimsel müdahaleler hedefleme ve

hem öğretmen hem de denetmenin çalışmaları için açık bir odak noktası sağlama adına, bir dizi sınıf gözleminin ve görüşme sisteminin birlikte uygulanmasını sağlar (Şahin ve Balkar, 2015).

Mesleki gelişim planları bazı ortak karakteristik özellikler taşırlar (Şahin ve Balkar, 2015):

- Öğrencilere hedeflenen öğrenme alanındaki geliştirilmiş başarıya doğru rehberlik ederken öğretmenin neye ihtiyaç duyacağını belirtmektedirler.
- Denetmen ve diğer meslektaşlarına öğretmenin ihtiyaçlarını destekleyen farklılaştırılmış roller üstlenerek öğretmenin mesleki gelişim planına dahil olmaları için fırsatlar sunmaktadırlar.
- Sınıf değerlendirmeleri sırasında öğretmen ve denetmen için daha fazla zengin iletişim oluşturmaktadırlar.
- Öğretmenin öğrenci öğrenmesini geliştirmek için üstleneceği özel müdahaleleri hedefler ve bu müdahalelerin etkileri gözlemlenir.

Mesleki gelişim, temel olarak üç öğrenme evresi içerir (Aksu ve Ağaoğlu, 2014):

1. Yönlendirme Evresi: İşgören gelişimine yönelik yararlar, sorumluluklar ve kişisel kaygılar ele alınır. Sonrasında katılımcılar, ilk gerçek yaşam uygulaması için gerekli öğrenmeyle meşgul olurlar.

2. Bütünleştirme Evresi: Önceden öğrendiklerini sınıfa ve okula uygularken öğretmenlere yardımcı olunur. Bütünleşmenin bir yanı da, öğrenilen genel şeylerin özel durumlara uyarlanmasıdır.

3. Yetkinleşme Evresi: Sürekli deneme ve yansıtma sayesinde, öğretmenler temel yeterlikten uzmanlığa geçerler. Yetkinleşme evresinde öğretmenler, yeni öğrenmeyi sağlamak için, önceki öğrenmelerin farklı türlerini sentezlerler.

Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen “Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli” çalışmaları Avrupa Birliği Komisyonu ile 2000 yılında imzalanan anlaşmayla yürürlüğe girmiş ve 2002 yılında Temel Eğitime Destek Programı kapsamında proje faaliyetlerine başlamıştır (MEB, 2008). İlk olarak “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu” hazırlanmış ve modele ilişkin öğretmen-okul müdürü algılarını belirlemek için Bolu, Ankara, Hatay,

İzmir, Kocaeli ve Van illerinde araştırma yapılmış ve 2007 yılında araştırma sonuçlanmıştır (MEB, 2008).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin çerçevesini öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri oluşturmaktadır. Bu yeterliklerin öğretmenin gelişiminde birbirinden bağımsız olmadığı görüşüne dayanmaktadır. Bu nedenle hem genel yeterlikler hem de özel yeterlikler, öğretmenin gelişim hedefleri oluşturulurken birlikte değerlendirilmektedir (Falak, 2017).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, okul yöneticileri ve öğretmenlere mesleki bilgi, değer, beceri ile tutumlarını geliştirmede, öğretme ve öğrenme ortamını etkili hale getirmede yardımcı olan süreçleri içerir.

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli ile;

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz değerlendirmede bulunmaları, bireysel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeleri,
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme yöntemleriyle ilgili yeni yaklaşımlardan haberdar olmaları, bu bilgileri meslektaşlarıyla paylaşmaları ve uygulamada bu yaklaşımlardan yararlanmaları,
- Eğitim-öğretim niteliğinin artırılması,
- Öğrenme süreçlerine öğrencilerin etkin katılımının sağlanması,
- Okul kültürünün (normalar, değerler, gelenekler, semboller vb.) gelişimine göre öğretmen, yönetici ve paydaşların deneyimlerinden faydalanılması,
- Gelişim planı ile çevre ve okulun bütünleşmesi ve okul sorunlarını çözerken çevrenin imkânlarından yararlanılması amaçlanmaktadır (MEB, 2010).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli ile öğretmenler öz değerlendirmede bulunarak kendi gelişim ve öğrenme sorumluluklarını alırlar ve diğer öğretmenlerle iş birliği ve paylaşımda bulunurlar. Öğretmenler, bireysel ve mesleki gelişim planını kendi yeterliklerine göre doldurmakta ve Bakanlık, eksik yeterlikler için hizmet içi eğitim planlamasını değerlendirmektedir (Falak, 2017). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinde öğretmenler, Öz Değerlendirme Formlarında belirlenmiş olan 6 ana öğretmenlik yeterlik alanındaki performans göstergelerini kendi yeterliklerini 1-2-3-4-5-6 (en düşük düzeyden en yüksek

düzeğe doğru) yeterlik düzeyine göre değerlendirmektedir. Öz değerlendirme sonucunda öğretmen, eksik ve geliştirilebilir yeterlik alanını belirlemekle bu çalışmanın ilk basamağını gerçekleştirmiş olmaktadır (MEB, 2007).

Okul Temelli Mesleki Gelişim çalışmaları öğretmenlere aşağıda yer alan fırsatları tanımaktadır (MEB, 2007):

- Öz değerlendirmede bulunma,
- Öğrenmenin değerlendirilmesi ve mesleki gelişim planı hazırlama gibi öğrenme imkanları oluşturma,
- Hem kendisinin hem de meslektaşlarının gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarına karar verebilme becerisi kazanma,
- Kariyer gelişimi için uzun dönemli hedefler planlama.

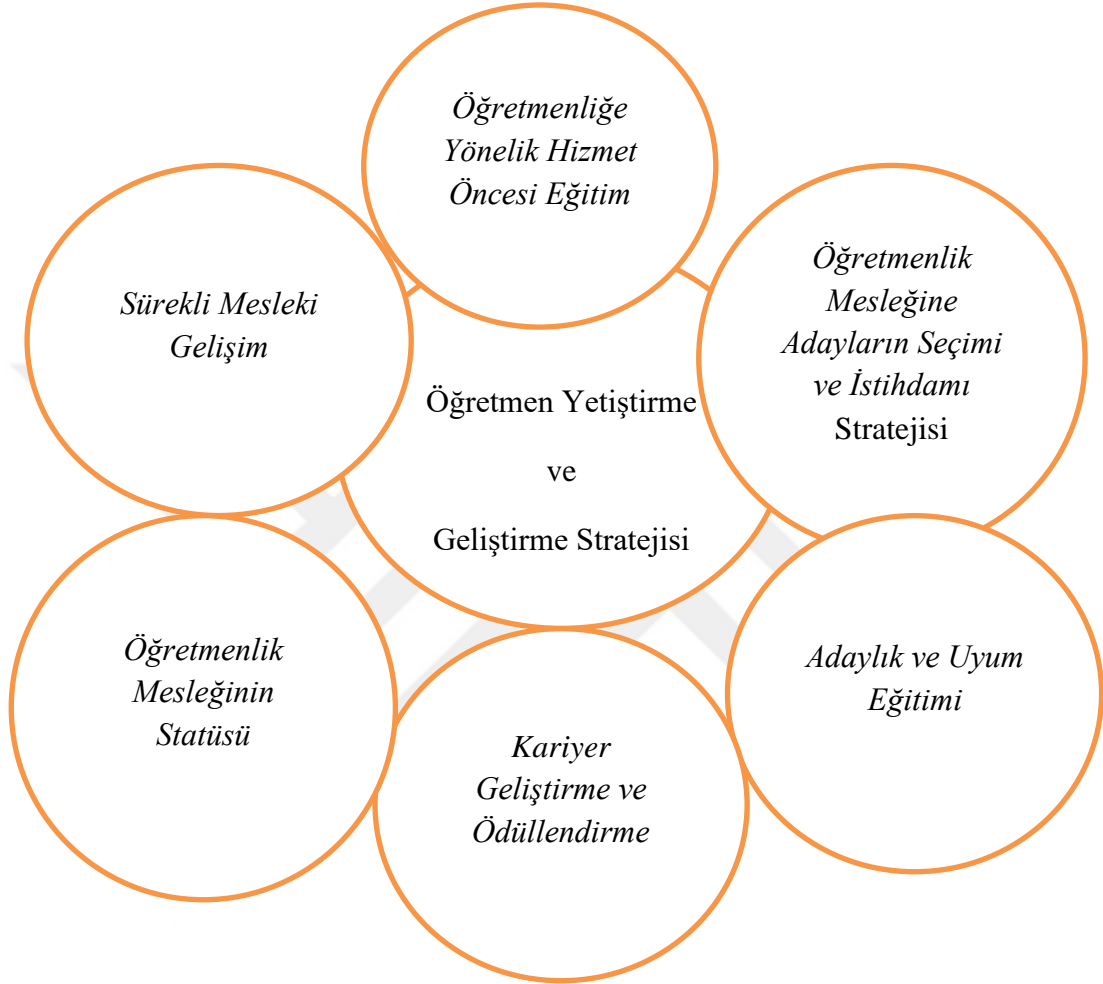
Kaya ve Kartallıoğlu (2010) Van, Kocaeli, İzmir, Hatay, Bolu ve Ankara illerindeki liselerde görevli koordinatörlerin OTMG Modeli hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için çalışma yapmışlardır. Koordinatörlerle yapılan görüşmeler ile modelin zayıf ve güçlü taraflarını belirlemişlerdir. Koordinatörlere göre OTMG modelinin güçlü tarafı, mesleki ve bireysel gelişime imkân vermesi, öğretmenin öz değerlendirme yapmasını sağlaması, öğretmene zayıf ve güçlü yönlerini göstermesi ve eksik olunan alanlara yönelik çözüm fırsatlarını sunmasıdır. Zayıf tarafı ise evrak yükü, öğretmenlerin gelişime ve değişime açık olmaması ve hukuki dayanağın olmaması olarak belirlenmiştir.

Yüksel ve Adıgüzel (2012) Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. 114 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda çoğu öğretmenin OTMG modeline olumlu baktığı saptanmıştır.

#### **1.2.4.3. MEB 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi**

Bakanlık tarafından, öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanların objektif bir şekilde belirlenmesi ve mesleki gelişime yönlendirilebilmeleri için hem öz değerlendirme hem de çoklu veri kaynağına dayanan ve öğretmen yeterliklerinin esas alındığı bir performans değerlendirme modeli oluşturulması hedeflenmiştir. Bu değerlendirme modeli sonuçlarının, görevde ve kariyer basamaklarında yükselme, mesleki

gelişim planları yapma ve ödüllendirme gibi alanlarda nesnel bir ölçüt şeklinde değerlendirilmesi planlanmaktadır (Falak, 2016). Öğretmenlik mesleğine ilişkin politikaların oluşturulması için öğretmen strateji belgesinde 6 tema belirlenmiştir (MEB, 2017b).



**Kaynak:** MEB (2017b) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Şekil 1.1. Öğretmen Strateji Belgesi Ana Temalar

Milli Eğitim Bakanlığının açıklanan Öğretmen Strateji Belgesi ile ulaşmak istediği amaçları şu şekildedir:

1. İyi yetişmiş, yüksek nitelikli ve mesleğine uygun kişilerin öğretmen olmasını sağlamak,
2. Öğretmenlerin gerek kişisel gerekse mesleki gelişimini devamlı kılmak,
3. Öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceleri iyileştirmek ve öğretmenlik mesleğinin değerini güçlendirmektir (MEB, 2017b).

Bu amaçları gerçekleştirmek için belirlenen hedefler ise şu şekildedir:

- Öğretmen yetiştirme programlarındaki eğitimleri geliştirmek,
- Öğretmenlik mesleğine, üniversite mezunları içinden mesleğe uygun olanları kabul etmek,
- Öğretmenlerin gelişim gereksinimlerini saptamak için belirli aralıklarla uygulanacak performans değerlendirme modelini hayata geçirmek,
- Adaylık sürecinden başlayarak öğretmenlerin gerek kişisel gerekse mesleki gelişim çalışmalarının niteliğini artırmak,
- Öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek,
- Ödüllendirme ve kariyer sistemini geliştirmek (MEB, 2017b).

#### **1.2.4.4. 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi**

Değerlendirme sisteminden yarar sağlayabilmek ve etkili sonuçlar elde edebilmek için sürekli, kapsamlı, güdüleyici, adil, geliştirici, geçerli ve güvenilir bir değerlendirmenin olması gerekmektedir (Can ve diğerleri, 2009). 360 Derece performans değerlendirme sisteminde birey kendi performansı hakkındaki görüşleri diğer örgüt üyelerinin değerlendirme sonuçlarından alır. Geleneksel değerlendirme yönteminin aksine, çalışan sadece üstleri tarafından değil, ilgili olduğu herkes tarafından değerlendirmeye tabi tutulur böylece de kendi performansı ile ilgili çok daha objektif bir sonuca ulaşması sağlanır (Yüce, 2003). Her çalışan, yaptıklarının etkilerini anlamak, gelişmek ve performansını arttırmak için farklı kaynaklardan gelen bilgilere ihtiyaç duyar. 360 Derece PDS (Performans Değerlendirme Sistemi), çalışanlara farklı bakışlardan performansları hakkında gelişimsel dönüt sağlama anlamında kullanılmaktadır (Çelik, 2006).

360 derece performans değerlendirmenin amacı bireylere zayıf ve güçlü yönlerini göstererek gelişime ihtiyaç duyulan alanlar hakkında yol göstermektir. 360 derece değerlendirmenin, bireylere çok yönlü bilgi sağlaması ve kariyer gelişimi alanlarında yararlı olarak görülürken, bireylerin geri bildirimden beklentileri yüksek olduğunda katılımcıların desteğini yitirebilecek olması da değerlendirme modelinin zayıf yönü olarak gösterilmektedir (Woods, 1997). 360 derece performans değerlendirme ile çalışanın gelişimi ve ilerlemesi hedeflenir. Geleneksel performans değerlendirme ile kıyaslandığında, 360 derece performans değerlendirme bireylerin “görevlerini nasıl yaptıkları” ile ilgilenirken



geleneksel değerlendirmede “ne yaptıkları” sorgulanır. 360 derece performans değerlendirme ile bireyler, çalıştıkları işin nitelikleri hakkında dönüt alırlar (rencik, 2007).

360 derece performans geri bildiriminin çalışan için yararları şu şekildedir (Barutçugil, 2002):

a) alışan zayıf ve güçlü yönlerini açık bir şekilde görür. Diğer alışanların da bakış aılları hakkında bilgi sahibi olur ve kendini geliştirme çalışmalarına odaklanır.

b) Diğer alışanların da değerlendirmesiyle kişi, performansı hakkında geniş bir bilgi sahibi olur.

c) Yönetici ve çalışanlar arasında odaklanmış ve açık bir iletişimin temelini oluşturur.

d) alışanın eğitim ihtiyaçlarının saptanmasını kolaylaştırır.

Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday ğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı’na (madde 19) göre ğretmen performans değerlendirmesi; okul müdürü, zümre öğretmenleri, zümre ğretmeni haricindeki öğretmenler, öğretmenin kendisi, sorumlu olunan öğrencilerin velileri ve sorumlu olunan öğrenciler tarafından Bakanlıkça yayınlanan takvim doğrultusunda yılda bir kez MEBBİSzerinden yapılır.

Öğretmenler, dört yılda bir “ğretmenlik Mesleği Yeterlikleri” kapsamında sınava tabi tutulurlar. Sınav, ğretmenlik Mesleği Yeterliklerinde yer alan;

a) Alan bilgisi (%20),

b) Alan eğitimi bilgisi (%20),

c) Mevzuat bilgisi (%5),

d) Eğitim ğretimi planlama (%5),

e) ğrenme ortamları oluşturma (%5),

f) ğretme ve öğrenme sürecini yönetme (%10),

g) lme ve değerlendirme (%5),

- h) Milli, manevi ve evrensel değerler (%10),
- i) Öğrenciye yaklaşım (%5),
- j) İletişim ve işbirliği (%5),
- k) Kişisel ve mesleki gelişim (%5),
- l) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (%5) konularından yapılır (Madde 25).

Yönetmelik taslağındaki öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşler şu şekildedir:

- Performans değerlendirme sisteminin temel amacı öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak iken hesap verebilirlik amacına hizmet eden araçların kullanılması sistemin benimsenmesini engellemektedir.
- Çoklu kişilerin öğretmen performansını değerlendirmesi ile çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme farklı şeylerdir.
- Öğretmen performansını değerlendirmede okul iklimine ilişkin unsurlar ve kültürel değerler oldukça belirleyici role sahiptir.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Sınavı, öğretmenlerin sürekli sınav odaklı olmalarına neden olabilir.
- Performans değerlendirme, öğretmenlerin uygulamalarından çok yeterlikleri ile sınırlıdır.
- Performans değerlendirme puanlarının kullanım alanları, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayacak alanlardan çok performans düzeyine göre öğretmenin karşılaştığı sonuçlar odaklıdır (TEDMEM).

Milli Eğitim Bakanlığının 360 derece performans değerlendirme modelinin uygulanmasına ilişkin son çalışmalara bakıldığında, 55 üniversite ve eğitim alanındaki 5 sendikadan taslak yönetmelik formuna ilişkin görüşler alınmıştır. Görüşler analiz edildikten sonra, taslak yönetmeliğe ilişkin paydaş görüşleri alınacağı ve yönetici ve öğretmenlerin katıldığı bir çalıştayda taslağa son hali verileceği duyurulmuştur. Analiz çalışmalarının devam etmesi nedeniyle çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sisteminin henüz değerlendirmeye alınamadığı MEB tarafından duyurulmuştur ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)).

360 derece performans değerlendirme sistemine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Memunoğlu (2015) öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenler, veliler tarafından değerlendirilmek istemediklerini fakat zümre öğretmenler, öğrenciler, okul müdürü ve kendi değerlendirmelerinin olmasına yönelik görüş bildirmişlerdir. Ernalbant (2014) değerlendirme sistemine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin, veliler ve öğrenciler tarafından değerlendirilme konusunda kararsız kaldıkları görülmüştür. Şengül (2010) yönetici ve öğretmen görüşlerini incelemiş ve katılımcıların çoklu değerlendirme sistemine olumlu baktıklarını saptamıştır. Çelikten ve Özkan (2018) “Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi” ne ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacıyla yapmış oldukları çalışma sonucunda, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine göre hiç kimsenin öğretmen performans değerlendirme sistemi uygulamasından memnun olmadığı saptanmıştır. Sistemin sakıncaları olarak, puanlamanın açık olması bu nedenle değerlendiren ile değerlendirilenin verdiği ya da aldığı notun kimin tarafından verildiğini görmesi ve bunun kişiler arası ilişkilerde huzursuzluğa yol açabileceği, ölçütler hep kişilere bağımlı olduğu için işin özü olan eğitim ve öğretimin öğrenci üzerindeki etkisine kimsenin bakmayacağı araştırmadaki katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde 360 derece performans değerlendirme sistemi ile ilgili olumlu dönütlerin yanında sistemin sakıncalarına yönelik dönütler de alınmıştır. Öğretmen görüşleri dikkate alınarak değerlendirme sisteminde düzenlemeler yapıldığında daha etkili bir performans değerlendirme süreci yaşanabilir.

### **1.3. Örgüt İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki**

Örgütün amaçları, yapısı ve işin gerekleri etkileşerek örgütte bir iklim oluşur. Oluşan iklim ile örgüt kimlik kazanır ve örgütteki bireylerin davranışları da bu iklimden etkilenir (Ertekin, 1978). Örgüt iklimi her örgütte farklıdır. Örgüt iklimi, örgütteki kişileri etkileyen ve örgüte özgü olan kişilik yapısını ifade eden bir kavramdır (Özdemir ve diğerleri, 2010). Kişilik bireyleri farklı kılıp davranışlarına yön verirken iklim de örgütü farklı kılmakta ve öğretmenlerin davranış ve tutumlarına yön vermektedir (Salatan, 2017). Örgüt ikliminde kişiler arası ilişkiler çok önemlidir. Kişiler arası ilişkiler özellikle hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinde oldukça önemlidir çünkü eğitim örgütleri informal iklimin hâkim olduğu kurumlardır. Örgütteki kişilerin davranışları, iletişim ve liderlik faaliyetleri örgüt iklimini

etkilemekte ve değiştirmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Bir örgütün iklimini oluşturan öğeler şöyle tanımlanabilir (Taymaz, 2003):

Birey : Örgütte çalışan kişilerdir.

Ekoloji : Örgütün bina, araç, teknoloji ve tesis gibi fiziksel kaynaklarıdır. .

Sosyal sistem : Girdi, üretim, çıktı gibi insanların oluşturduğu yapılarıdır.

Organizasyon : Örgütteki görev dağılımıdır.

Kültür : Örgütteki kişilerin, inanç ve değerleri gibi algı ve tutumlarıdır.

Örgütte çalışanların davranışları üzerinde etkisi olan okul iklimi, okulun kişiliğini ifade eden önemli bir kavramdır. Okul iklimi, okul atmosferi, okuldaki hava, okul karakteri gibi farklı şekillerde isimlendirilse de okulu ilgilendiren tüm çalışmalar okul iklimi kavramında birleşmektedir (Hoy, 1990). Bir okulun iklimi, kişiler arası ilişkilerin durumu, personelin okulun önemli bir parçası olduğunu hissetmesi, çalışanların güdülenme düzeyleri, iş doyumunu ve başarı ya da başarısızlık duygularının paylaşılmasıyla büyük ölçüde ilgilidir (Taymaz, 2002). Okul iklimi, sosyal bir sistem olan grubun sosyal inançlarını, paylaşılan değerlerini ve sosyal standartlarını içerir (Aydın, 1986). Okuldaki bireylerin etkileşimleri, kültürleri ve iletişimleri okul iklimini farklı kılan en önemli ögedir. Böylelikle okulda nelerin değerli ya da değersiz bulunduğu ve nasıl davranılacağı konusunda bir çerçeve oluşur. Bunun sonucunda okulda ortak algılanan değerler şekillenir ve değerlerin yaşanması sırasında hissedilen okula yönelik yorumlar, olumlu veya olumsuz düşünceler okul iklimini oluşturur (Karacaoğlu, 2008). Okuldaki iklim atmosferinin şeklini, genellikle okul örgütünü oluşturan öğretmenler ile öğrencilerin yaşantılarının sonucu vermektedir. Bu ilişkideki sonuç, okulda var olacak olumlu ya da olumsuz iklim zeminini oluşturacaktır (Gökçen, 2014).

Örgütlerin yapılarının değişmesi, işörenin öneminin artması, rekabet ortamı ve işörene bakışın değişmesi ile işörenlerin örgüte katkısı, kişisel ve mesleki gelişim ve performans yönetimi konuları da önem kazanmışlardır (Helvacı, 2002). Performans değerlendirme, bireyin ya da grubun hedeflere ne ölçüde ulaşabildiğinin nitel ve nicel olarak belirlenmesidir (Kahramanoğlu, 2000). Performans değerlendirme, bireylere performans düzeyleri hakkında geri bildirim sağlayarak, çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini, başarı ve başarısızlıklarını gösteren bir süreçtir (Helvacı, 2002). En genel tanımıyla performans

değerlendirme, bireyin belirlenen hedeflere ne düzeyde ulaştığını saptamak için kullanılan bir yöntemdir (Özer, 2010). Performans değerlendirme ile bireyi tüm yönleriyle bütün olarak değerlendirmek, eksikliklerini gidermek ve başarılarını ödüllendirmek amaçlanır (Fındıkçı, 2002).

Eğitimde niteliği artırmak için kişilerin örgütte yaşanan olayları nasıl algıladığını ve bu olaylar karşısında ne hissettiğini bilmek oldukça önemlidir. Bu düşünceyle eğitim öğütlerinde öğretmen performansının ve performansı etkileyen etkenlerin belirlenmesi ve iyileştirilmesi oldukça önemlidir (Eren 2001). Eğitim örgütleri olan okullarda devlet, yönetici ve öğretmenler için işveren; veli ve öğrenciler için ise hizmet alanıdır. Eğitim sisteminin etkili şekilde işlemesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesinde çalışanların etkililiğini sağlamak için performans değerlendirme gereklidir (Üzmez, 2006). Eğitim ortamlarında performans değerlendirmede temel amaç; öğretmen ve yöneticinin geliştirilmesi, dolayısıyla öğretmen ve yöneticinin öğretim ve yönetim sürecindeki etkililiğinin değerlendirilerek öğretim sürecinin başarısının artırılmasıdır (Ernalbant, 2014).

Öğretmen performansının önemi, performansı etkileyen faktörler ve performansın bu faktörlerden etkilenme düzeyi eğitim örgütleri için oldukça önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalara göre öğretmen performansında etkili olan değişkenlerden biri de örgüt iklimidir. Öğretmen görüşlerine göre olumlu örgüt iklimi algısı arttıkça öğretmen performansının da arttığı saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle eldeki araştırma da öğretmenin verimli ve etkili olabilmesinde önemli rol oynayan örgüt iklimi ile performans arasındaki ilişkiyi inceleme üzerine kuruludur.

## **1.4. İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu kısmında üç ana başlık bulunmaktadır. İlk olarak Örgüt iklimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar yer almaktadır. İkinci olarak öğretmen performansı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Son olarak da örgüt iklimi ile öğretmen performansı konusunu birlikte ele alan araştırmalara yer verilmiştir.

### **1.4.1. Örgüt İklimi ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde örgüt iklimi konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiş ve araştırma sonuçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### 1.4.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bodur (2019) “Yenilikçi Okul ve Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında Bolu ili Merkez ilçesinde ortaokul öğretmenlerinin örgüt iklimi ile yenilikçi okula ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve yenilikçi okul ile örgüt iklimi arasında ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre müdürün destekleyici davranışları ile yenilikçi okul arasında pozitif yönde ilişki olduğu; müdürün kısıtlayıcı davranışları ile yenilikçi okul arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Ergenekon (2019) “Bağımsız Anaokullarında Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Örgüt İklimine Etkisi” adlı çalışmasını Diyarbakır merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenler ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri, yöneticilerin iletişim boyutlarından en çok ‘bilgilendirmeye yönelik iletişim’de bulduklarını belirtmişlerdir. Örgüt iklimi ile yöneticinin iletişim becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerine göre yöneticilerin iletişim becerilerinin örgüt iklimini önemli derecede açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı (2019) “Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmasında Türkiye genelinde kamu ve özel okullarda görev yapan 492 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma verileri sosyal medya aracılığıyla sadece öğretmenlerin olduğu gruplardan çevrimiçi yolla toplanmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin açık okul iklimini olumsuz etkilediği, yöneticinin algı yönetimi taktiği içeren davranışları arttıkça öğretmenlerin kapalı iklim algısının da arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre iklim ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir; açık iklim arttıkça öğretmenin motivasyonunun da arttığı, kapalı iklimde ise öğretmenlerin motivasyonunun düştüğü saptanmıştır.

Çekiç (2018) “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında Edirne ili merkez ilköğretim okullarında çalışan öğretmen görüşlerine göre örgütsel adalet ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel adaletin boyutlarından işlemsel adalet, etkileşimsel adalet ve dağıtımsal adalet ile örgüt iklimi boyutlarından destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Erol ve Kunt (2018) “Eğitim Fakültelerinde rgtsel İklım ile rgtsel Politika Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmada eğitim fakültelerinde görev yapan ğretim elemanlarının örgütsel politika ve örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın rneklemini Türkiye’deki devlet üniversitelerinde çalışan 866 ğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma verileri web temelli ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ğretim elemanlarının görüşlerine göre eğitim fakültelerinde bürokratik iklim olduğu, destekleyici ve yenilikçi iklimin de bunu takip ettiği belirlenmiştir. Örgütsel politika algısı ile yenilikçi iklim ve destekleyici iklim arasında negatif ilişki, örgütsel politika algısı ile bürokratik iklim arasında ise pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İdi (2017) “İlkokul ve Ortaokullarda rgtsel İklım ile ğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişki”yi incelediği çalışmasında MEB’e bağlı 18 okulda çalışan 133 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada ğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ğretmenlerin iş doymaları da yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi algısı olumlu yönde arttıa öğretmenlerin iş doymu düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2017) “Liselerde ğrenci ve ğretmenlerin Güvenli Okul İklımı Algıları ile ğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”yi inceleyen çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili ankaya ve Altındağ ilçelerinde öğrenim gören 332 ğrenci ve 141 ğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ğrenci başarıları ile güvenlik algıları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuş ve güvenlik algısı yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayıca ğretmenlerin güvenlik algıları ile ğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Canlı (2016) “Okul Müdürlerinin ğretmenlere Güveninin Okul İklımına Etkisi” adlı çalışmasında nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanarak 627 ğretmen ve 24 okul müdürü ile çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürü öğretmene güven duyduğunda okulda olumlu bir iklim oluşacağı görüşündedirler. Ayrıca ğretmen ve müdür görüşlerine göre, demokratik ortamın oluşmasında, okula adanmış öğretmenlerin olmasında ve iletişimin güçlü olmasında okuldaki güven ortamının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bayat (2015) “Okulların rgt İklımının ğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi” isimli araştırmada Malatya ili merkez ilçelerinde çalışan sınıf öğretmenleri ile

çalışarak algılanan örgüt iklimi ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgüt iklimi zayıfladıkça tükenmişlik sendromu boyutlarından duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Aka (2014)'nın "Okul İklimi ile Öğretmen Öz Yeterliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmasında, öğretmenlerin öz yeterliklerinin okul iklimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma örnekleminde Çanakkale il merkezinde çalışan 300 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, okul ikliminin algılanma düzeyi ve öz yeterlik algısı yüksek bulunmuştur. Ayrıca okul iklimi algılama düzeyi arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da arttığı tespit edilmiştir.

Çağlayan (2014) "Okul Binaları ve Örgüt İklimi" isimli doktora çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okullarındaki örgütsel klime ilişkin algılarının, çalıştıkları okulların bina özellikleri ile ilişkisinin belirlenmesini ve okul binalarının nasıl bir mimari özelliğe sahip olması gerektiği konusunda öneriler getirilmesini amaçlamıştır. Çalışma dört devlet okulu ve bir özel okulda çalışan toplam 567 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlere göre okul binalarının fiziksel şartlarının oldukça yeterli düzeyde algılandığı ve okul ikliminin de olumlu algılandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul binalarının özelliklerine dair algılarının okul iklimi algılarını yordadığı belirlenmiştir.

Göcen ve Kaya (2014) "İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler" adlı araştırmalarında İstanbul'daki imam hatip liselerindeki yönetici ve öğretmenlerin okul iklimini nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma imam hatip liselerinde görev yapan 271 kişi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda örgüt iklimi boyutlarından samimiyet, moral, işe dönüklük, yakından kontrol ve anlayış gösterme boyutlarının okul iklimine en fazla etki eden faktörler olduğu sonucuna varılmıştır.

Akbaba Altun ve Memişoğlu (2011)'nin "Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirmenin Okul İklimine Etkisi" adlı araştırmalarında, 3 okul yöneticisi, 5 müfettiş ve 15 öğretmenle nitel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların büyük bir kısmı çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme modelinin okul iklimi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların, bu değerlendirme modelinin



öğretmenlerin huzursuz ve tedirgin hissetmesine, öğretmenlerin birbirleriyle iletişimlerinin azalmasına, öğretmenlerin şevklerinin kırılmasına, moral ve güven duygusunun azalmasına ve ayrıca öğretmenlerin birbiriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerinin bozulmasına neden olacağını düşündükleri araştırma sonucunda belirlenmiştir.

İhtiyaroğlu (2014) “Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin görüşlerine göre öğrencilerin okul bağlılığı ve öğretmen etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 1062 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okul iklimi ile öğrenci okul bağlılığı ve öğretmen etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenci okul bağlılığı ve öğretmen etkililiği arasında da pozitif ilişki belirlenmiştir. Öğretmen etkililiği ve okul iklimi ile öğrenci okul bağlılığı arasında da yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Korkmaz (2011) “İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmasını Ankara’nın merkez ilçelerindeki 42 ilköğretim okulunda çalışan 657 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sağlık arasında pozitif ilişki olduğu, örgüt iklimi boyutlarından mesleki öğretmen davranışı ve destekleyici müdür davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, örgütsel sağlığın, örgütsel bağlılığı yordamada örgüt ikliminden daha güçlü bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Sezgin ve Kılınç (2011) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul iklimi algılarını incelemek için Sivas il merkezindeki 233 öğretmen ile betimsel tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelendiği araştırmada cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010) “İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi: Gaziantep İli Şahinbey ve Şehit Kamil İlçeleri Örneği” adlı çalışmalarında ilköğretim okullarının örgüt iklimini belirlemeyi amaçlamışlardır. 719 öğretmen ile yürütülen araştırma sonucunda öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının görev ve cinsiyete göre farklılık göstermediği, örgüt iklimi boyutlarından engellenme ve moral boyutunda yaşa göre, moral ve çözülme

boyutunda mezun olunan okula göre, engellenme ve çözülme alt boyunda mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Yapıcıer (2007) yöneticilerin yönetsel ve kişisel özelliklerinin örgüt iklimini oluşturmadaki rollerini inceleyen araştırmasında müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anketi yanıtlayanlarca okul örgütlerinin demokratik bir ortam olması isteği taşıdıkları anlaşılmaktadır. Olumlu okul ikliminin oluşturulmasında okul öğrenci sayısının çok az veya çok fazla olmaması (301-500 arasında olması), görev yapan öğretmen sayısı bakımından çok fazla veya çok az olmaması (16-30 arasında olması), okul müdürlerinin yaşlarının çok genç olmaması, medeni bakımdan evli okul müdürlerinin okul örgüt iklimini olumlu yönde etkilediği, öğretmen ve müdür yardımcılarının evli okul müdürü ile çalışmak istedikleri, kıdem açısından müdürlerin 11 ve yukarı bir mesleki kıdeme sahip olmalarının okulun iklimini olumlu yönde etkilediği, aynı zamanda çalışan okul müdürlerinin öğrenim düzeyi bakımından yüksek lisans yapmış olmasının okulun iklimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Acet (2006) okul müdürünün karar verme becerisi ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmasında Ordu'nun Merkez ve ilçelerinde bulunan 318 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde çalışma yapılan okullardaki iklimin ve müdürlerin karar verme becerilerinin öğretmenler tarafından genellikle olumlu olarak algılandığı, öğretmenlerin okul iklimi algıları ve müdürün karar verme becerisinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşmadığı ve müdürlerin karar verme becerisi ile örgüt iklimi arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Dağlı (1996) çalışmasında öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki örgüt iklimini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 65 müdür, 206 müdür yardımcısı ve 980 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki iklimi açık iklim olarak değerlendirmedikleri tespit edilmiştir.

Paknadel (1988) "Örgütsel İklim ve İş Doyumu" isimli çalışmasında ilkokullarda görevli öğretmen ve müdürlerin örgütsel iklim ve iş doyumu algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okulların örgütsel iklim tiplerine göre, örgütsel iklim tipi 'açık'tan 'kapalı'ya doğru gittikçe, öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun artmakta olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen ve müdürlerin iş doyumu düzeyleri arasında istatistiksel

olarak anlamlı farklılık bulunamazken, iş doyumunun sosyal gereksinim boyutunda öğretmen ve yöneticilerin doyumsuzluk yaşadıkları belirlenmiştir.

#### **1.4.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Garcia (2018) “The Relationship between Transformational Leadership and Organizational School Climate as Perceived by Teachers in the Philippines” adlı araştırmasında Filipinlerdeki ilköğretim öğretmenleri tarafından algılanan okul iklimi boyutları ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Kamu ve özel okullarda çalışan 250 ilköğretim öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik okul iklimini yordamada anlamlı bir değişkendir.

Lezha (2017) “Exploring Teachers’ Perceptions on Organizational Climate in Urban and Rural Schools” adlı araştırmasında, kırsal ve kentsel bölgelerdeki liselerde çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimini nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada 24 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda şehirdeki okullarda çalışan öğretmenler okul müdürlerinden, tutarlı ve direkt bir iletişim, öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımı ve öğretmenlerin çabalarının fark edilmesini istemişlerdir. Kırsal bölgedeki okullarda çalışan öğretmenler ise gün boyunca görünür olmayı ve böylelikle öğretmenlerin öğretme sürecinde aktif rol oynadığının öğrenciler tarafından fark edilmesini, yöneticinin öğretmenlerin yapması gereken işleri yapmaya hazır olduklarını bilmesini ve tutarlı ve direkt bir iletişimi istemişlerdir.

Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic ve Bromhead (2017)’in “The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement” adlı araştırmalarında okul iklimi ve okul tanımlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 760 öğretmen ve 2257 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin okul iklimi algısının, öğrencilerin matematik ve yazma başarılarını önemli ölçüde etkilediği ve ayrıca okul ikliminin, öğrencilerin okulla ilgili psikolojik tanımını da etkilediği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, öğrenciler okul iklimini ne derece olumlu algıladıkça, yazma ve matematik puanlarındaki başarı da o derece artmaktadır.

Lacks (2016)’in “The Relationships between School Climate, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Beliefs” adlı doktora çalışmasında okul iklimi, öğretmen öz yeterliliği ve öğretmen düşünceleri (inançları) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 86 öğretmen ile

yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algısı ve öz yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak ilişki olmadığı gözlenmiştir.

Allen, Grigsby ve Peters (2015) “Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement” adlı araştırmalarında dönüşümcü liderlik, okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki olup olmadığını incelemiştir. İlkokulda gerçekleştirilen araştırmada 6 okul müdürü ve 55 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre dönüşümcü liderlik algısı arttıkça okul iklimi algısı da artmaktadır. Fakat dönüşümcü liderlik ile öğrenci başarısı arasında ve öğrenci başarısının okul iklimi ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Assiri (2015) “The Organizational Climate of Public Schools in Muhayil School District, Saudi Arabia” adlı araştırmasında Suudi Arabistan’daki Muhayil bölgesinde seçili kamu okullarındaki örgüt iklimini incelemiştir. Araştırma sonucunda Suudi Arabistan’ın Muhayil bölgesindeki devlet okullarında örgütsel iklimin genel açıklık düzeyinin düşük olduğu, ortaokullarda ilkokullara göre daha açık bir iklimin olduğu, kız okullarının erkek okullarına göre daha açık bir iklime sahip olduğu saptanırken farklı büyüklükteki okullar arasında örgütsel iklimin genel açıklık düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Lubiner (2015)’in “The Association between School Climate and School Discipline Policies and Practices in Rhode Island Public Schools” adlı doktora çalışmasındaki amaç, Rhode eyaletindeki kamu ilkokul ve ortaokullarındaki okul iklimi ile ayrımcı disiplin uygulamaları ve politikaları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma 261 ilk ve ortaokulda yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, tarih boyunca dışlanmış öğrenci (ırksal/etniksel azınlık, düşük gelir vb.) oranları yüksek olan okullar, öğretmen ve öğrenciler tarafından zayıf okul iklimi ile bağlantılı bulunmuştur. Hem öğretmen hem öğrenciler tarafından okul iklimi sınıflandırmaları, tepkisel okul disiplin politikaları ile ters orantılıdır. Sonuç olarak tepkisel okul disiplin politikası ne kadar fazlaysa, okul iklimi de öğretmen ve öğrenciler tarafından o kadar düşük algılanmaktadır.

Duff (2013) “Differences in Assessments of Organizational School Climate between Teachers and Administrators” adlı çalışmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin okul iklimi algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Veri toplamak için ‘Örgütsel İklimi Betimleme Anketi’

kullanılmış, 244 öğretmen ve 11 yönetici ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticilerin okul iklimi algıları, çalışma yapılan dört okuldan sadece birinde benzer çıkmıştır. Sadece bir okuldaki iklim öğretmenler tarafından açık iklim olarak değerlendirilmiştir. Diğer üç okulun iklimi kontrollü iklim olarak değerlendirilmiştir. Yöneticiler ise üç okulu açık iklim olarak değerlendirirken bir okulu kontrollü iklim olarak değerlendirmiştir. Sonuç olarak çalışma yapılan okulların hepsinde yöneticilerin, okul iklimini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Vasquez (2011) “Organizational Climate and Student Achievement in Belizean Secondary Schools” adlı doktora tezinde Belize’deki ortaokullardaki okul iklimini ve öğrenci başarısını incelemiştir. 38 okul 960 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda olumlu okul iklimine sahip okullarda öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde duran ve akademik başarılarına önem veren okullar daha başarılı olmuştur. Ayrıca okul aktivitelerini planlama sürecine dahil etmek ve düzenli aralıklarla okul meselelerini tartışmak için toplumla bir araya gelmek gibi toplumla pozitif ilişkileri kuvvetli olan okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Douglas (2010) “Organizational Climate and Teacher Commitment” isimli çalışmada Alabama’daki ilköğretim okullarında öğretmen bağlılığı ve okul iklimi ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. 67 ilköğretim okulunda 1353 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmada veriler “Örgütsel İklim Endeksi” ve “Örgütsel Bağlılık Anketi” aracılığıyla toplanmıştır. Örgüt ikliminin boyutları; meslektaş liderliği, başarı baskısı, mesleki öğretmen davranışı ve kurumsal savunmasızlık olarak belirlenmiştir. Araştırmada okul iklimi ve öğretmen bağlılığının ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen bağlılığının en iyi yordayıcısı mesleki öğretmen davranışdır. Ayrıca meslektaş liderliği de öğretmen bağlılığının yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Başarı baskısı ile öğretmen bağlılığı arasında anlamlı bir ilişkili bulunmamış fakat mesleki öğretmen davranışı ve meslektaş liderliği öğretmen bağlılığının iyi bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Örgütsel iklimin son boyutu olan kurumsal savunmasızlık ise ne doğrudan ne de dolaylı olarak öğretmen bağlılığı ile ilişkili bulunmuştur.

MacNeil, Prater ve Busch (2009) okul iklimi ve okul kültürünün öğrenci başarısına etkisini konu alan bir araştırma yapmışlardır. Texas’ın güneydoğusunda bulunan 29 okul araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, öğrenci başarısını

ölçmek için ‘Texas Akademik Becerileri Değerlendirme Sınavı’ 24,684 öğrenciye uygulanmış ve 1727 öğretmen de ‘Örgütsel Sağlık Ölçeği ’ni kullanarak kendi okullarındaki örgütsel sağlığı sınıflandırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, standart testlerden yüksek puanlar alabilen öğrencilerin sağlıklı bir öğrenme ortamına sahip olan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Doran (2004) “Effective School Characteristics and Student Achievement Correlates as Perceived by Teachers in American Style International Schools” adlı doktora tezinde etkili okulların özellikleri ile Amerikan uluslararası okullardaki standart test skorları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. 36 okulda yürütülen çalışmada etkili okulların 11 özelliği belirlenmiş ve bu özellikler ile öğrencilerin standart testteki başarı sonuçları ilişkilendirilmiştir. Öğrenci gelişiminin devamlı analizi, yüksek başarı beklentisi ve olumlu okul çevresi; etkili okulların baskın özellikleri olarak saptanmıştır. Olumlu okul iklimi, yüksek başarı beklentisi, güçlü eğitici liderlik ve kültürel çeşitlilik maddeleri, etkili uluslararası okulların önemli özellikleri olarak seçilmiştir. Öğrenme zamanını artırmak, öğrenci başarısı ile anlamlı ölçüde ilişkisi olan tek özellik olarak saptanmıştır.

Hirase (2000) tarafından yapılan “School Climate” adlı çalışmada, okul iklimi ile diğer önemli örgütsel değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ve müdürlerin okullarındaki mevcut iklime ilişkin algılarının benzer olduğu saptanmıştır. Ayrıca olumlu okul iklimi olan okullarda, öğretmenlerin daha fazla iş etkinliğine sahip olduğu ve öğrencilerin daha fazla akademik başarı gösterdikleri belirlenmiştir.

Sutherland (1994) “Teachers Perceptions of School Climate” adlı çalışmasında öğretmenlerin okul iklimi ve okul ikliminin özelliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 4 ilkokul ve 1 ortaokuldaki toplam 150 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çoğu olumlu bir okul ikliminde saygı, güven, yüksek moral, akademik gelişim, bakım ve ilginin olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çoğu çalıştıkları okulun iklimini olumlu olarak algılamaktadır. Öğretmenlerin %82’si çalıştıkları okulu sevdiklerini, % 66’sı çalıştıkları insanlara güvendiklerini, % 84’ü çalıştıkları okul hakkında çok şey bildiklerini, % 70’i kendilerini çalıştıkları okulun bir parçası olarak hissettiklerini belirtmiştir.

Stiles (1993) "The Relationship Between Organizational Climate and Teacher Job Satisfaction in Gwinnett County Public Schools" araştırmasında, örgüt iklimi ve iş doyumunu arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 33 ilkokulda yürütülmüş ve 28 ilkokulun açık iklime sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel iklim ve iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; yaş, cinsiyet, meslekteki yılı, aynı yönetici ile çalışma süresi, eğitim düzeyi ve okulun büyüklüğü değişkenleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Mori (1991) "Teacher Occupational Stress and Organizational Climate" isimli araştırması çeşitli örgüt iklimi olan ilkokullardaki öğretmenlerin iş stresi düzeylerini ve demografik değişkenler açısından incelediğinde çeşitli örgüt iklimi olan okullarda öğretmenlerin iş stresinde farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Örgütsel İklimi Betimleme Anketi ve Öğretmen Stres Envanteri ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda büyük ve kapalı iklimi olan okullardaki öğretmenlerin, orta nüfuslu ve açık iklimi olan okullardaki öğretmenlerden daha fazla stres altında oldukları saptanmıştır.

Nelon (1988) tarafından yapılan "The Relationship between a Principal's Behaviour and the Organizational Climate in Selected Recognized Exemplary Schools" adlı araştırmada ölçek, gözlem ve yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak okul müdürünün davranışı ve örgütsel iklim arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, 1986 yılında 'Mükemmellik Okulu' olarak seçilen üç okuldaki okul müdürleri, öğretmen, öğrenci, personel ve ebeveynler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, örgütsel iklimdeki ortak faktörler; bağlılık, odaklanma, liderlik, öğrenci başarısı, ebeveyn ve toplumun ilişkisi, öğretim ve atmosfer olarak belirlenmiştir. İdareci tarafından etkilenen örgütsel faktörlerin, örgütsel iklimi şekillendirdiği ve örgütte ilişkinin tonunu yansıttığı ayrıca araştırmadaki seçilmiş okullarda, yönetici davranışı ile örgütsel iklimin ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Çalışma yapılan okullarda yüksek düzeyde kişisel motivasyon ve örgütsel motivasyon, güdüsel tekniklerin yaygın kullanımı ve ortalamanın üstünde motive edici potansiyel gösterge olduğu sonucuna varılmıştır.

Loflan (1985) tarafından yapılan "The Study of the Relationship between Organizational Climate and Job Satisfaction of Teachers in Selected Schools in the District of Columbia" isimli araştırmada kamu okullarındaki örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kapalı okul iklimi olan okullardaki öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi, açık okul iklimi olan okullardaki

öğretmenlerin iş doyumu düzeyinden düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı; okul iklimlerini açık ya da kapalı iklim olarak algılayan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında meslekteki toplam hizmet yılı ve yaşa göre istatistiksel olarak farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Braxton (1982)'in, “An Analysis of the Relationship between Organizational Climate of Elementary Schools and Student Self Concept” adlı araştırmasının amacı açık ve kapalı okul iklimi türlerinin öğrenci benlik algısı üzerindeki etkilerini belirlemektir. Veriler öğretmen ve yöneticilere uygulanan Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ) ve öğrencilere uygulanan Çocukların Benlik Algısı Ölçeği (CSCS) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin benlik algısı ile örgütsel iklim tipleri arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Örgüt iklimi konusunda yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde örgüt ikliminin pek çok alanla ilişkisi olan bir konu olduğu görülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmaları, genellikle öğretmen görüşlerine göre yapılan nicel çalışmalar oluşturmaktadır. Konuya öğrenci ve yönetici bakış açısına göre yaklaşan çalışma sayısının nispeten daha az olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmaların da genellikle öğretmenlerle yürütüldüğü bunun yanı sıra yönetici ve öğrencilerin de dâhil olduğu çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda örgüt ikliminin sadece örgütü değil örgütteki bireyleri ve örgütün çevresini de etkileyen bir olgu olduğu belirlenmiştir.

#### **1.4.2. Öğretmen Performansı ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde öğretmen performansı konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiş ve araştırma sonuçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

##### **1.4.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

İzki (2019) “Öğretmenlerin İş Aile Yaşam Dengesinin Performanslarına Etkisi” adlı çalışmasında İstanbul'un Beylikdüzü ilçesinde çalışan 448 öğretmenin iş-aile yaşam dengesinin performanslarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların performans algılarının yüksek olduğu ve iş-aile yaşam dengesi ile performans algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Polat (2019) “Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen Algıları” adlı araştırmasında okul müdürlerinin öğretmen performansını değerlendirmesine



ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bursa'nın Osmangazi ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 458 öğretmen ile yürütülen çalışma sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin performans değerlendirme rollerini gerçekleştirme düzeyini olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, okul müdürü ile çalışılan süre ve müdürün verdiği performans değerlendirme notu arttıkça, okul müdürü tarafından objektif bir şekilde değerlendirilme algılarının da arttığı saptanmıştır.

Bozan (2017) "Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında Mardin'in Artuklu ve Kızıltepe ilçelerinde bulunan 483 öğretmen ve 102 okul müdürü ile çalışmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerle toplanan veriler analiz edildiğinde, okul müdürlerinin, öğretmenlere göre performans değerlendirmedeki yeterlilik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Akbaba ve Kibici (2015) okulda yaşanan psikolojik sorunların öğretmenlerin performansları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada görüşme yöntemi ile 72 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde okuldaki fiziki yapının öğretmen performansını önemli ölçüde etkilediği, olumsuz şartlardan şikâyet eden öğretmenlerin performanslarının da düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca ücretin yüksek olması, örgütte bireyler arası iletişimin iyi olması, karara katılıma önem verilmesi ve yönetici ve öğretmen ilişkilerinin samimi olmasının öğretmen performansını artıracakları sonucuna ulaşılmıştır.

Alpaslan (2015) öğretmen ve yöneticilerin, performans değerlendirmeye ilişkin algılarını incelemek için bir çalışma yapmıştır. Kayseri ilindeki resmi ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerle yürütülen çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin, sicil raporu uygulamasının öğretmen performansını ölçmek için gerekli nitelikleri taşımadığını düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmada performans değerlendirmenin gerekli olduğu ve sonuçlarından yararlanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun kendi performans düzeylerini yüksek olarak gördükleri saptanmıştır.

Soydan (2012) "Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sisteminin Geçerliliği Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma" isimli araştırmasında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre performans değerlendirme sisteminin geçerliliğini

incelemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirme konusundaki görüşlerinin olumsuz yönde olduğu, performans değerlendirme sisteminin geçerliliğine katılmadıkları saptanmıştır. Araştırmada sendika üyesi olan öğretmen ve yöneticilerin, sendika üyesi olmayanlara göre daha olumsuz görüşlere sahip oldukları da belirlenmiştir.

İlgaz'ın (2011) “Öğretmen Performansına Denetimin ve Yöneticilerin Etkileri” adlı araştırmasının amacı, resmi ve özel okullarda görevli öğretmen görüşlerine göre yöneticinin liderlik rolü ile denetimin öğretmen performansına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak sekizi resmi sekizi özel okullarda görevli on altı öğretmenle yapılan nitel bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, denetim çalışmalarından elde edilen sonuçların, hizmet içi eğitim çalışmalarının planlanmasında hiçbir etkisi olmadığını ve performans geliştirme çalışmalarının, kişisel gelişim ihtiyaçlarını gidermediğini düşünmektedirler. Araştırma sonucunda öğretmenlere göre yöneticilerin, öğretmenlerin performansına olumlu bir etkisinin olmadığı ve öğretmenlerin, yöneticilerini, performans geliştirme çalışmalarını belirleme açısından belirleyici bulmadıkları saptanmıştır. Ayrıca diğer önemli bir sonuç da öğretmenlere göre ideal değerlendirme sisteminin, çok yönlü değerlendirmeyle; ders gözlemi, yazılı sınav, görüşme, anket vb. yollarla tüm çalışmaları açısından sıklıkla değerlendirilip eğitime tabi tutuldukları bir sistem olmasıdır.

İşleyen'in (2011) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Okuldaki Öğretmen Performans Yönetimi Uygulamaları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasında eğitim örgütlerindeki yönetici ve öğretmen algılarına göre örgütsel güven ve performans yönetimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler (1-10 yıl), mesleki kıdemi daha çok olan öğretmenlere (21-30 yıl) göre performans yönetimi uygulamalarının performans geliştirme, değerlendirme ve performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutlarının okullarında daha düşük düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin örgütsel güven boyutlarından yöneticiye güven, çalışanlara duyarlılık, iletişim ve yeniliğe açıklık algıları ile performans yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Balkar ve Şahin (2010) “İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Model ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” başlıklı

çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre müfettişlerin yaptığı değerlendirme ile çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmeyi karşılamışlardır. Nicel ve nitel tekniklerle verilerin toplandığı çalışma sonucunda öğretmen görüşlerine göre çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunması açısından, müfettişlerin yaptığı değerlendirmeden daha faydalı görüldüğü tespit edilmiştir.

Sarıkaya (2011) “İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ve Performansları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında görevli 60 okul müdürü ve 170 öğretmen ile çalışarak öğretmen performansı ile örgütsel bağlılık arasında ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılık düzeyinin öğretmen performansı üzerinde önemli etkisi olduğu, örgütsel bağlılık düzeyi arttıkça öğretmen performansının da arttığı tespit edilmiştir.

Yıldırım’ın (2011) yönetici ve öğretmenlerin performans yönetimi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladığı “Okulda Performans Yönetimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Antalya İli Örneği” adlı araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin performans yönetimi algılarının olumlu olduğu, ayrıca öğretmen ve yöneticilerin adil bir performans değerlendirme sistemine olumlu baktıkları tespit edilmiştir.

Çolak (2007) yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullardaki performans yönetimini incelemeyi amaçlayan “Orta Öğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi” isimli araştırmasını meslek liselerinden 185, mesleki olmayan liselerden 168 öğretmen ve 117 lise yöneticisi ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda yöneticilerin, öğretmen performans yönetim süreçlerinin tamamına tamamen katıldıkları; öğretmenlerin, öğretmen performans yönetim süreçlerinden “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” boyutuna katıldıkları ve diğer boyutların hepsine tamamen katıldıkları tespit edilmiştir.

Alay (2006) “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında klasik performans değerlendirme ve Okulda Performans Yönetimi Modeli (çoklu veri sistemi ile performans değerlendirme) sistemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin klasik performans değerlendirme sistemini yeterli bulmadıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin performans değerlendirme

sonuçlarının, atama ve yükseltmelerde kullanılma düzeyini yeterli bulmadıkları, performans değerlendirme hakkında değerlendiren ve değerlendirilenleri yeterli ve gerekli bilgiye sahip bulmadıkları saptanmıştır. Okulda Performans Yönetimi sistemine ilişkin öğretmenlerin veli değerlendirmesi dışında sisteme olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

#### **1.4.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Alexander (2016) “Teacher Evaluation: The Relationship between Performance Evaluation Ratings and Student Achievement” isimli çalışmasında, performans değerlendirme puanları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 18 öğretmen ve 317 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrenci başarısı, matematik ve okuma değerlendirme için kullanılan Akademik Gelişimi Ölçme sınavı ile test edilmiştir. Araştırmada, performans değerlendirme oranları ile öğrencilerin matematik ya da okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Baks, Baartman ve Schilt-Mol (2014) kıdemli öğretmenlerin yeterlikleri için sonuç değerlendirme programı değerlendirme ve geliştirme amaçlı “Development and Evaluation of a Summative Assessment Program for Senior Teacher Competence” isimli bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada geliştirilecek olan bu programla kıdemli öğretmenlerin hem mesleki yeterliklerini ölçmeyi hem de öğretmenlerin mevcut performanslarını görmesini sağlamayı amaçlamışlardır. Değerlendirmenin uygulama aşamaları planlanırken, ilk olarak değerlendirmenin içeriği açıklanmış, değerlendirme için kriterler oluşturulmuş, değerlendirme yöntemi de belirlendikten sonra pilot uygulama yapılmıştır. Çalışmada 70 öğrenci ve 11 öğretmen, belirlenmiş olan değerlendirme aracıyla 8 kıdemli öğretmeni değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenler değerlendirme programına şüpheci yaklaşırken, öğrencilerin dönütleri daha olumlu olmuştur.

Campbell (2014) ‘Understanding the Teacher Performance Evaluation Process from the Perspective of Jamaican Public School Teachers’ adlı çalışmada, 2004 yılında oluşturulmuş olan öğretmen performans değerlendirme sürecine yönelik öğretmenlerin algıları ve tecrübelerini araştırmıştır. Jamaika’daki çeşitli devlet okullarında görevli 15 öğretmenle yüz yüze görüşmeler sonucunda veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mevcut performans değerlendirme sistemimin okullara göre farklı şekillerde uygulandığını düşündükleri ve gerekli becerilere sahip yöneticiler tarafından tam anlamıyla performans değerlendirmenin gerçekleştirilmediğini düşündükleri saptanmıştır. Çalışmaya

katılan öğretmenlerin, performans değerlendirme sistemini önemli ve gerekli gördükleri tespit edilmiştir.

OECD'nin (2009) "Teacher Evaluation and Conceptual Framework" isimli çalışması Meksika'daki Öğretmen Değerlendirme Sistemi'ne yönelik yapılacak çalıştayın sunumu için hazırlanmıştır. Çalışma, okulları geliştirmek için OECD Ölçme ve Değerlendirme Sistemini İnceleme içeriğinde geliştirilen çalışmaya dayanmaktadır. Çalışma, kapsamlı öğretmen değerlendirme sisteminin tasarımı ve yönetimi, öğretmen değerlendirme yöntemleri, öğretmen değerlendirme ve geri bildirim kullanmak için yetkinlikler ve değerlendirme sonuçlarının kullanılması başlıklarından oluşmaktadır. Çalışmada daha fazla mesleki gelişme için güçlü ve zayıf yönlerini tanımlayarak öğretmeni geliştirmek ve öğrenci öğrenmesini artırmak için öğretmenin en iyi performansını sergilediğinden emin olmak üzere öğretmen değerlendirmenin iki temel amacı olduğu belirtilmiştir. Performans değerlendirmenin birinci amacı olarak öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini artırmak için en iyi performansını sergilediğinden emin olmayı sağlamak, ikinci olarak da daha fazla mesleki gelişim sağlamak için öğretmene güçlü ve zayıf yönlerini göstererek öğretmenin kendi uygulamalarını geliştirmesini sağlamaktır. Ayrıca çalışmada öğretmen performans sonuçlarının, eğitim hizmeti veren öğretmen ve okul yöneticilerine performansla ilgili bilgi vermek, öğretme uygulamalarını geliştirmek için teknikler geliştirmek, ödül sistemi kurmak, öğretmen değerlendirme sonuçlarından gelen bilginin eğitim politikaları geliştirmede kullanılmasını sağlamak gibi alanlarda kullanılabileceği belirtilmiştir.

Ovando ve Ramirez'in (2007) "Principals' Instructional Leadership Within a Teacher Performance Appraisal System: Enhancing Students' Academic Success" adlı araştırmalarında öğrenci başarısını artırmada öğretmen performans değerlendirmesinde müdürlerin eğitimci liderlik rollerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada örnekleme üç müdür ve üç müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda üç eğitimci liderlik davranışı belirlenmiştir. Birincisi öğretmenlerden yapmaları beklenen aktiviteleri açıklamak için açık ve anlaşılır beklentiler oluşturma, ikincisi eğitimi ayrıntılı bir gözlem yaparak yakından izleme ve son olarak da performans değerlendirmeyi mesleki gelişim ile ilişkilendirmek. Bu liderlik rolleri ile öğretmenin performansı ve öğrencinin başarısının da artacağı tespit edilmiştir.

Pimpa (2005) "Teacher Performance Appraisal in Thailand: Poison or Panacea?" adlı araştırmasında ulusal öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin problemleri

araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda üç ana problem türü belirlenmiştir. Performans değerlendirme sistemindeki problemler birinci olarak sistemin kötü yönetilmesinden, ikinci olarak değerlendiriciden ve üçüncü olarak başvuranlardan (adaylardan) kaynaklanan problemler olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılanların çoğu mevcut öğretmen performans değerlendirme sisteminin etkili öğretmenin özelliklerine odaklanmadığını belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlere, performans değerlendirme sisteminde odaklanılması gereken becerilerin neler olduğu sorulduğunda aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

Kişisel ve profesyonel özellikler:

- Öğretmeye karşı ilgi gösterme ve öğrenmeye merak duyma,
- Kişisel görünümünden memnun olma,
- Değişikliklere ayak uydurma yeteneği,
- Okul yönetiminin var olan yöntem ve süreçlerine uyum sağlama,
- Katılımda dakiklik ve düzenli olma,
- Okul personeline ve velilere karşı işbirlikli olmaya istekli olma.

Öğretme yetenekleri

- Müfredatla ilgili bilgiye sahip olma,
- Kısa süreli ve uzun süreli hedefleri ayırabilme yeteneği,
- Çok yönlü ders planları geliştirebilme yeteneği,
- Kapsamlı değerlendirme yöntemleri geliştirebilme yeteneği.

Organizasyon ve iletişim yetenekleri

- Planlama yeteneği,
- Ölçme ve değerlendirme yeteneği,
- Güdöleyici yöntemler kullanma yeteneği,
- Konuşma, telaffuz ve ses niteliği.

Bas Collins (2004) “Teacher Performance Evaluation: A Stressful Experience From A Private Secondary School” adlı araştırmasında özel ortaokullarda uygulanan merkezi ve okul temelli öğretmen performans denetimini incelemiştir. Okul müdürleri, öğrenciler ve öğretmenlerden toplanan verilere göre okul temelli ve merkezi denetim sistemleri birleştirildiği zaman daha etkili bir denetimin gerçekleştirileceği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre, Eğitim Bakanlığı öğretmeni geliştiren bir denetim yapmamaktadır ve müfettişler değerlendirme sürecinde objektif değildirler.

Greimel-Fuhrmann ve Geyer (2003) “Students’ Evaluation of Teachers and Instructional Quality—Analysis of Relevant Factors Based on Empirical Evaluation Research” isimli çalışmalarında öğrencilerin eğitimin niteliğini ve öğretmenleri değerlendirmesini araştırmışlardır. Çalışmada 40 öğrenciden görüşme yöntemi ile 2121 öğrenciden anket ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrenci algılarına göre iyi olarak nitelendirilen öğretmenlerin; anlaşılır açıklamalar yapma, bol bol örnekler vererek konuları açıklama, öğrencilerin sorduğu soruları yanıtlamakta istekli olma, farklı öğretim yöntemleri kullanma, öğrenciyle ilgilenme, öğrenciyi anladığını ona hissettirebilme ve sınıfta disiplin ortamını sağlayabilme yeteneğine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenci algılarına göre zayıf olarak nitelendirilen öğretmenlerin; hep aynı yöntemle konuyu anlatma, öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katmama, konuları anlatırken anlaşılabilir örnekler kullanmama, öğrenciye değer verdiğini hissettirmeme, soru sorulduğunda açıklama yapmaktansa cevabın kitapta olduğunu söyleyerek öğrenciyi geçiştirme gibi özelliklere sahip oldukları saptanmıştır.

Down, Chadbourne ve Hogan’ın (2000) “How Are Teachers Managing Performance Management?” başlıklı araştırmalarında 1997’de Batı Avustralya’da çalışan bir grup öğretmenin, zorunlu performans yönetim sistemi hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 2 yıl süren boylamsal bir çalışmadır. Araştırma sonucunda uygulamanın yapıldığı ilk yılda (1997) öğretmenlerin, performans yönetimi sistemine kaygı, şüphe ve güvensizlik ile yaklaşırken; uygulamanın ikinci yılında ise (1998) öğretmenler, performans yönetim sistemine ilişkin şüphelerinin devam etmesine rağmen, sürecin sorumluluğunu alabileceklerini, performansları üzerinde özerklik ve kontrol sağlayabileceklerini ve profesyonel gelişim için sınırlı gelişim imkânlarından yararlanabileceklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen performansı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt içindeki çalışmalarda, genellikle öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine bakış açıları incelenmiş, ayrıca öğretmen performansı ile ilişkili olduğu düşünülen konularda çalışmalar yapılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmaların ise öğretmenlerin mevcut performans değerlendirme sistemi hakkındaki görüşlerini ortaya koyma ve yeni performans değerlendirme modelleri geliştirme üzerinde durulduğu görülmüştür. Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin performans değerlendirmeye olumsuz bakmadıkları görülmüştür. Uygulanacak olan performans değerlendirme modeli ise bazı öğretmenlere göre çoklu değerlendirme bazılarına göre klasik değerlendirme bazılarına göre ise yeni geliştirilecek performans değerlendirme modelidir.

#### **1.4.3. Örgüt İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiyi Birlikte Ele Alan Araştırmalar**

Dilbaz Sayın'ın (2017) yaptığı “Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde amaç; öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda öğretmen performansını değerlendirmedeki kriterleri belirlemek ve öğretmen performansında okul ikliminin etkili olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmada veriler nicel ve nitel yöntemlerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve yönetici görüşlerine göre öğretmen performansında okul ikliminin anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler olumlu okul iklimi algısı geliştirdiklerinde performanslarının da arttığı belirlenmiştir.

Salatan (2017) “Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenleri Örneği” adlı çalışmasının örneklemini İstanbul’un Esenyurt ilçesindeki ortaokullarda görevli 200 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmen performansı ile okul ikliminin ilişkisi araştırılmış ve örgüt iklimi olumlu olduğunda öğretmen performansının da arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre psikolojik ve fiziksel çalışma şartları uygun olan, öğretmenlerin çalıştıkları örgüte dair olumlu algılarının olduğu, iletişimin iyi olduğu, kurumsal saygınlığı olan örgütlerin olumlu iklime sahip örgütler olarak algılandığı belirlenmiştir.

Veziroğlu Çelik (2014) “Okul Öncesi Eğitimde Örgütsel İklimin Öğretmen Performansına Etkisi” adlı doktora çalışmasında MEB’e bağlı ilkokulların anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okullarına ilişkin örgüt iklimi algılarını saptamayı ve algılanan örgüt ikliminin performanslarına etkisini incelemiştir.



Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki 214 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmen performansını yordamada okul türünün önemli bir değişken olduğu, bağımsız anaokullarında görevli öğretmenlerin ilkokul ana sınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu örgüt iklimi algısına sahip oldukları ve öğretmen performansının bağımsız anaokullarında, ilköğretim anasınıflarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre, performans üzerinde en çok etkili olan değişkenlerin örgütteki kuralların açıklığı, yöneticinin desteği, fiziksel ortam ve hedefler üzerinde ortaklaşa kararlar verebilme boyutları olduğu saptanmıştır.

Selamat, Samsu ve Kamalu (2013) “The Impact of Organizational Climate on Teachers’ Job Performance” adlı çalışmalarında örgütsel iklimin öğretmen iş performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 37 ortaokul öğretmeni ile yürütülen araştırma sonucunda çalışma yapılan ortaokullarda örgüt ikliminin öğretmenler tarafından sağlıklı olarak algılandığı ve bu nedenle öğretmenlerin görevlerini tam anlamıyla yerine getiremedikleri belirlenmiştir.

Akbaba Altun ve Memişoğlu (2011) “Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirmenin Okul İklimine Etkisi” adlı araştırmalarında pilot çalışması yapılmakta olan çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme okul iklimine etkisini incelemiştir. Çalışmada 3 okul yöneticisi, 6 müfettiş ve 16 öğretmen ile görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların çoğu (3 okul yöneticisi, 5 müfettiş, 15 öğretmen) çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme okullardaki iklim üzerinde olumsuz etkisi olduğu düşünülmektedir. Katılımcılara göre olumsuz etkiler davranış, düşünce ve duygu başlıkları altında toplanmıştır. Katılımcılar duygu boyutundaki olumsuzluklar olarak kuşkucu, tedirgin, memnuniyetsiz bir ortamın oluşmasını; davranış boyutundaki olumsuzluklar olarak objektif değerlendirme yapılmaması ve örgütte ikilemler oluşmasını, öğretmen-öğrenci ve veli arasında münakaşalar olmasını; düşünce boyutundaki olumsuzluklar olarak da öğretmenlerin uygulamadan memnuniyetsizlik duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme okulda kapalı iklim oluşmasına neden olduğu saptanmıştır.

Raza (2010) “Impact of Organizational Climate on Performance of College Teachers in Punjab” adlı çalışmada kolej öğretmenlerinin performansı üzerinde örgüt ikliminin etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre örgütteki iklim

açık olduğunda öğretmen performansının da yüksek olduğu, fakat kapalı ve babacan iklim olduğunda öğretmen performansının düştüğü saptanmıştır.

Demir (2008) öğretmen performansı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek için “Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki” isimli bir çalışma yapmıştır. Basit tesadüfi örnekleme metodu ile seçilen 325 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre olumsuz okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu ve düşük gelir düzeyi olan öğrencilerin orta gelir düzeyi olan öğrencilere göre olumsuz okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada okul imkânları iyi düzeyde olanların ve fen alanındaki öğrencilerin okul iklimini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Öğrencilerin öğretmen performansını algılama düzeylerine bakıldığında kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre öğretmen performansını daha olumsuz değerlendirmektedir. Orta gelir düzeyli öğrencilerin ve iyi okul imkânlarına sahip olan öğrencilerin öğretmen performansını daha olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci algılarına göre öğretmen performansı ile okul iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş, öğrencilerin öğretmen performans değerlendirme puanları arttıkça okul iklimi puanlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Gerek yurt içinde gerek yurt dışında örgüt iklimi ile öğretmen performansını birlikte ele alan çalışmalar incelendiğinde örgüt iklimi ile öğretmen performansının ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğretmen performansının eğitim örgütleri için önemli bir yere sahip olduğu bilinirken performansı etkileyen değişkenleri göz ardı etmek imkânsızdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların farklı koşullarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı araştırmalar öğrencilerle yürütülmüş, bazıları farklı eğitim kurum ve kademelerinde gerçekleştirilmiş bazıları ise çalışma yöntemi olarak nitel yöntemle yürütülmüştür. Eldeki araştırma ortaokul kademesinde ve öğretmen görüşlerine göre yürütülerek alandaki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Ayrıca örgüt iklimi ile öğretmen performansını birlikte ele alan çalışmaların az olması nedeniyle de eldeki araştırmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

## 2. BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Tarama modelinde mevcut durum olduğu gibi betimlenir. Araştırmadaki olay ya da nesne değiştirilmeden olduğu gibi tanımlanır. İki ve ikiden çok sayıdaki değişken arasında değişimin derecesinin saptanmaya çalışıldığı araştırmalar ilişkisel tarama modelindedir (Karasar, 2012). Bu çalışmada öğretmen algılarına göre örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki ele alınacaktır. Tarama modelinde, veriler toplanırken mevcut durum olduğu gibi kaydedilir fakat daha sonrasında verileri analiz edip yorumlama, yeni durumlarda kullanılabilir hale getirme gibi işlemler yer almaktadır (Arslantürk, 2001). Tarama modeliyle yürütülen çalışmalarda veri toplarken genellikle ölçek tekniğinden yararlanılır (Çakır, 2006).

#### 2.2. Evren

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ili 17 ilçe sınırları içerisindeki ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende yer alan okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayıları Tablo 2.1’de verilmektedir.

Tablo 2.1. Evrende Yer Alan Öğretmen ve Okul Sayıları

| İlçe          | Öğretmen Sayısı | Okul Sayısı |
|---------------|-----------------|-------------|
| Bozdoğan      | 162             | 13          |
| Buharkent     | 41              | 3           |
| Çine          | 170             | 5           |
| Didim         | 274             | 12          |
| Efeler        | 1292            | 34          |
| Germencik     | 186             | 12          |
| İncirliova    | 253             | 10          |
| Karacasu      | 95              | 8           |
| Karpuzlu      | 44              | 3           |
| Koçarlı       | 101             | 7           |
| Köşk          | 133             | 9           |
| Kuşadası      | 377             | 10          |
| Kuyucak       | 108             | 10          |
| Nazilli       | 692             | 26          |
| Söke          | 554             | 29          |
| Sultanhisar   | 85              | 6           |
| Yenipazar     | 49              | 7           |
| <b>Toplam</b> | <b>4616</b>     | <b>204</b>  |

Tablo 2.1'e göre 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Aydın Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde 204 ortaokul ve bu okullarda çalışan 4616 öğretmen bulunmaktadır.

### 2.3. Örneklem

Araştırma, evrenin bütününe ulaşmak zor olduğu için örneklem seçilerek yürütülmüştür. Örneklem, evrenden seçilen ve evrendekilerle özellikleri aynı olan küçük gruplara denir (Köklü ve Büyüköztürk, 2000). Örneklem seçmek araştırmacıya zaman kazandırır ve evreni temsil ettiği için geçerli sonuçlar verir (Gökçe, 1999). Örneklem seçmek için birçok yöntem vardır. Ancak bütünü parçalara ayırmak (analiz yapmak) ve bu parçalardan bütünü temsil yeteneğine sahip birimleri seçmek için önce bütünü tanımak gerekir. Daha sonra birbirine benzeyen birimler bir araya getirilir ve kategorilere ayrılır (Arslantürk, 2001).

Araştırmada örneklem seçerken oranlı tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme sosyal bilimlerde sıkça kullanılır. Bu yöntemde, ilk olarak araştırmacı tarafından belirlenmiş olan değişkenlere göre alt evrenler oluşturulur. Daha sonra alt evrenlerden evreni temsil edebilecek oranda eleman örnekleme yapılır (Karasar, 2012). Tabakalı örnekleme yöntemi ile benzeyen birimlerin toplanması ve homojen tabakalar oluşması sağlanır (Çakır, 2000).

Örneklem seçiminin ilk aşamasında Devlet Planlama Teşkilatı İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (2004) verilerinden yararlanılarak Aydın

ilindeki ilçeler “Fert Başına Genel Bütçe Geliri” temel alınarak sıralanmıştır. Tablo 2.2’de ilçelerin fert başına genel bütçe gelirlerine göre sıralaması yer almaktadır.

Tablo 2.2. Aydın ve İlçeleri Fert Başına Genel Bütçe Geliri

| İlçe        | Fert Başına Genel Bütçe Geliri |
|-------------|--------------------------------|
| Kuşadası    | 258844                         |
| Efeler      | 194721                         |
| Söke        | 144769                         |
| Didim       | 120851                         |
| Nazilli     | 119450                         |
| Çine        | 73607                          |
| Sultanhisar | 71095                          |
| Yenipazar   | 64460                          |
| Karacasu    | 64390                          |
| Germencik   | 63631                          |
| İncirliova  | 63204                          |
| Kuyucak     | 58854                          |
| Köşk        | 52079                          |
| Bozdoğan    | 50092                          |
| Koçarlı     | 47565                          |
| Karpuzlu    | 35847                          |

Tablo 2.2’ye göre ilçelerin fert başına genel bütçe geliri yaklaşık olarak 259.000 ile 36.000 arasında değişmektedir. İlk olarak gelirler arasındaki fark bulunarak aralık belirlenmiş sonra bulunan aralık üçe bölünmüştür. Fert başına gelir açısından üç grup elde edebilmek için bu yol izlenmiştir. Aralığın üçe bölünmesiyle elde edilen sayı, gruplar arasındaki gelir farkını vermektedir. Bulunan sayıya 36000 eklenerek alt grup, alt grubun bittiği yerden sonra orta grup ve orta grubun bittiği yerden sonra üst grup belirlenmiştir. Hesaplamalar aşağıdaki gibidir:

$$(259.000-36.000) : 3= 74.000 \text{ (fark)}$$

$$36.000 + 74.000= 110.000 \text{ (alt grup)}$$

$$110.000 + 74.000= 184.000 \text{ (orta grup)}$$

$$184.000 + 74.00= 258.000 \text{ (üst grup)}$$

$$\text{Alt grup}= 36.000 \text{ ile } 110.000 \text{ arası}$$

$$\text{Orta grup}= 110.001 \text{ ile } 184.000 \text{ arası}$$

$$\text{Üst grup}= 184.001 \text{ ile } 258.000 \text{ arası}$$

Aşağıda Tablo 2.3’te ilçelerin gruplara göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2.3. Aydın ve İlçeleri Fert Başına Genel Bütçe Gelirine Göre Gruplar

| Alt Grup    | Orta Grup | Üst Grup |
|-------------|-----------|----------|
| Çine        | Söke      | Kuşadası |
| Sultanhisar | Didim     | Efeler   |
| Yenipazar   | Nazilli   |          |
| Karacasu    |           |          |
| Germencik   |           |          |
| İncirliova  |           |          |
| Kuyucak     |           |          |
| Köşk        |           |          |
| Bozdoğan    |           |          |
| Koçarlı     |           |          |
| Karpuzlu    |           |          |

Tablo 2.3'e göre ilçelerden 11'inin alt grupta, 3'ünün orta grupta ve 2'sinin üst grupta yer aldığı görülmektedir. Önce üst, orta ve alt grubun toplam evren içindeki oranı hesaplanmıştır. Örnekleme de bu oranların korunması hedeflenmiştir. Örnekleme alınacak öğretmen sayısının belirlenmesi aşamasında örneklem hesaplama formülü kullanılmış ve örnekleme alınacak öğretmen sayısı 355 olarak belirlenmiştir.

Oluşturulan gruplardan araştırmacı için daha ulaşılabilir olması nedeniyle Aydın'ın üst grup ilçesi Efeler, orta grup ilçesi Söke ve alt grup ilçeleri İncirliova ve Koçarlı olarak belirlenmiştir. Belirlenen ilçelerden görece kalabalık okullar çalışma yapılacak okullar listesine eklenmiştir. Aşağıda Tablo 2.4'te Aydın ili üst, orta ve alt grup ilçelerindeki ortaokullarda öğretmen sayıları, yüzdeleri ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 2.4. Aydın İli Üst, Orta ve Alt Gruplarda Yer Alan İlçelerdeki Ortaokullarda Öğretmen Sayıları ile Ulaşılabilen Öğretmen Sayıları

|                              | Üst Grup | Orta Grup | Alt Grup | Toplam      |
|------------------------------|----------|-----------|----------|-------------|
| Öğretmen Sayısı              | 1669     | 1520      | 1427     | <b>4616</b> |
| (N)                          | %36,4    | %32,8     | %30,8    | <b>%100</b> |
| Örnekleme alınması gereken   | 130      | 116       | 109      | <b>355</b>  |
| öğretmen sayısı              | %7,7     | %7,6      | %7,6     | <b>%7,6</b> |
| %20 fazlası                  | 156      | 129       | 131      | <b>416</b>  |
|                              | %9,3     | %8,4      | %9,1     | <b>%9</b>   |
| Ulaşılabilen öğretmen sayısı | 148      | 127       | 121      | <b>396</b>  |
| (n)                          | %8,8     | %8,3      | %8,4     | <b>%8,5</b> |

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere dağıtılan 416 veri toplama aracından 396'sı toplanmıştır. 396 veri toplama aracından uygun doldurulmamış olan (kişisel bilgiler ve ölçeklerin maddelerinde eksiklikler) 3 tanesi değerlendirmeye alınmamıştır. Toplamda araştırma 393 veri toplama aracı ile araştırma yürütülmüştür.

### 2.3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Durumu

Tablo 2.5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2.5. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet      | f          | %          |
|---------------|------------|------------|
| Kadın         | 252        | 64,1       |
| Erkek         | 141        | 35,9       |
| <b>Toplam</b> | <b>393</b> | <b>100</b> |

Tablo 2.5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılanların 252'si (%64,1) kadın, 141'i (%35,9) erkek öğretmendir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir.

### 2.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Durumu

Öğretmenlerin yaşa göre dağılımları Tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2.6. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

| Yaş aralığı   | f          | %          |
|---------------|------------|------------|
| 24-30         | 50         | 12,7       |
| 31-37         | 119        | 30,3       |
| 38-44         | 131        | 33,3       |
| 45-51         | 58         | 14,8       |
| 52 ve üzeri   | 35         | 8,9        |
| <b>Toplam</b> | <b>393</b> | <b>100</b> |

Katılımcıların yaş aralığı 24-61 arasındadır. Araştırma verilerini toplarken öğretmenlere yaş bilgisi direkt sorulmuş, veriler toplandıktan sonra yaş değişkeni gruplandırılmıştır. Tablo 2.6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 50'si (%12,7) 24-30; 119'u (%30,3) 31-37; 131'i (%33,3) 38-44; 58'i (%14,8) 45-51 yaş aralığında ve 35'i (% 8,9) 52 yaş ve 52 yaşından büyüktür.

### 2.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Durumu

Öğretmenlerin branşa göre dağılımları Tablo 2.7'de verilmiştir.

Tablo 2.7. Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

| <b>Branş</b>    | <b>f</b>   | <b>%</b>   |
|-----------------|------------|------------|
| Sosyal bilimler | 141        | 35,9       |
| Fen bilimleri   | 130        | 33,1       |
| Yabancı diller  | 52         | 13,2       |
| Beceri dersleri | 70         | 17,8       |
| <b>Toplam</b>   | <b>393</b> | <b>100</b> |

Tablo 2.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 141’i (%35,9) sosyal bilimler, 130’u (%33,1) fen bilimleri, 52’si (%13,2) yabancı diller ve 70’i (%17,8) beceri dersi öğretmenleridir. Katılımcıların çoğunluğunun sosyal bilimler ve fen bilimleri branşlarında olduğu görülmektedir.

#### 2.3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Durumu

Öğretmenlerin meslekteki hizmet yılına göre dağılımları Tablo 2.8’de yer almaktadır.

Tablo 2.8. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılına Göre Dağılımı

| <b>Meslekteki Hizmet Yılı</b> | <b>f</b>   | <b>%</b>   |
|-------------------------------|------------|------------|
| 1-7                           | 78         | 19,8       |
| 8-14                          | 106        | 27,0       |
| 15-21                         | 119        | 30,3       |
| 22 ve üzeri                   | 90         | 22,9       |
| <b>Toplam</b>                 | <b>393</b> | <b>100</b> |

Katılımcıların meslekteki hizmet yılı 1 yıl ile 41 yıl arasında değişmektedir. Veriler toplanırken meslekteki hizmet yılı bilgisi direkt sorulmamış, veriler toplandıktan sonra gruplandırma yapılmıştır. Tablo 2.8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 78’inin (%19,8) meslekteki kıdemleri 1-7 yıl arasında; 106’sının (%27,0) 8-14 yıl arasında; 119’unun (%30,3) 15-21 yıl arasında değişmektedir. 90’ının ise (%22,9) meslekteki kıdemleri 22 yıl ve 22 yıldan fazladır.

#### 2.3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Yılı Durumu

Öğretmenlerin okuldaki hizmet yılına göre dağılımları Tablo 2.9’da yer almaktadır.

Tablo 2.9. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Yılı

| <b>Okuldaki Hizmet Yılı</b> | <b>f</b>   | <b>%</b>   |
|-----------------------------|------------|------------|
| 1-3                         | 138        | 35,1       |
| 4-6                         | 131        | 33,3       |
| 7 ve üzeri                  | 124        | 31,6       |
| <b>Toplam</b>               | <b>393</b> | <b>100</b> |



Katılımcıların okuldaki hizmet yılı 1 yıl ile 33 yıl arasındadır. Veriler toplanırken meslekteki okuldaki hizmet yılı bilgisi direkt sorulmamış, veriler toplandıktan sonra gruplandırma yapılmıştır. Tablo 2.9’da görüldüğü üzere araştırmaya katılanların 138’inin (%35,1) okuldaki hizmet yılı 1-3, 131’inin (%33,3) 4-6 yıl arasında değişmektedir. 124 katılımcının ise (%31,6) okuldaki hizmet yılı 7 yıl ve 7 yıldan fazladır.

## **2.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu ile Hoy ve Tarter’ın (1997) “Örgütsel İklim Ölçeği İlköğretim Formu” ve Dilbaz Sayın’ın (2017) geliştirmiş olduğu “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

### **Kişisel Bilgiler Formu**

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, branş, meslekteki toplam hizmet yılı, okuldaki hizmet yılı, en son mezun olunan okul) içeren sorulardan oluşmaktadır. Cinsiyet dışındaki değişkenler açık uçlu şekilde sorulmuş, daha sonra araştırmacı tarafından uygun şekilde gruplama yapılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu’nda yer alan “en son mezun olunan okul” değişkenine yönelik katılımcılardan sağlıklı dönüt alınmadığı için bu değişken veriler analiz edilirken dikkate alınmamıştır.

### **Örgütsel İklim Ölçeği**

Araştırmada okulların örgütsel iklimini belirlemek amacıyla; Hoy ve Tarter’ın (1997) geliştirdiği, Yılmaz ve Altinkurt ’un (2013) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı Örgütsel İklim Ölçeği İlköğretim Formu (OCDQ-RE) kullanılmıştır. Dörtlü Likert tipi derecelendirme biçiminde hazırlanan ölçeğin derecelenmesi: “Nadiren olur=1” ile “Çok sık olur=4” aralığında oluşturulmuştur. Ölçek, (1) Destekleyici Müdür Davranışları, (2) Emredici Müdür Davranışları, (3) Kısıtlayıcı Müdür Davranışları, (4) Samimi Öğretmen Davranışları, (5) İşbirlikçi Öğretmen Davranışları, (6) Umursamaz Öğretmen Davranışları olmak üzere 6 boyuttan ve 39 maddeden oluşmaktadır. Yılmaz ve Altinkurt’un İşbirlikçi Öğretmen Davranışı olarak çevirdiği 5. Boyutun adı bu araştırmada İşbirlikli Öğretmen Davranışı olarak kullanılmıştır.

*Destekleyici Müdür Davranışları* 9 madde: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 numaralı maddeler.

*Emredici Müdür Davranışları* 7 madde: 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16 numaralı maddeler.

*Kısıtlayıcı Müdür Davranışları* 5 madde: 17, 18, 19, 20 ve 21 numaralı maddeler.

*Samimi Öğretmen Davranışları* 7 madde: 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 28 numaralı maddeler.

*İşbirlikçi Öğretmen Davranışları* 7 madde: 29, 30, 31, 32, 33, 34 ve 35 numaralı maddeler.

*Umursamaz Öğretmen Davranışları* 4 madde: 36, 37, 38 ve 39 numaralı maddeler.

Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi yapılarak ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığı belirlenmiştir. KMO değeri .91 olarak bulunmuş ve Bartlett testinin sonucu da ( $\chi^2 = 8810.82$ ;  $p = .000$ ) anlamlı çıkmıştır. Analizde ölçeğe ilişkin maddeler orijinalindeki gibi 6 boyutla sınırlandırılmış, Temel Bileşenler Analizi ve Varimax yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda 30 nolu maddenin farklı boyut altında yer aldığı, 20 nolu maddenin ise birden fazla boyuta yüklendiği görülmüş ve bu maddeler çıkarılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2.10'da yer almaktadır.

Tablo 2.10. Örgütsel İklim Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü |                              |                           |                          |   |                             |                              | 0,918    |
|--|------------------------------|---------------------------|--------------------------|---|-----------------------------|------------------------------|----------|
| Bartlett Küresellik Testi                            |                              | Yaklaşık Ki-Kare Değeri   |                          |   |                             |                              | 8810,829 |
|  |                              | Serbestlik Derecesi       |                          |   |                             |                              | 666      |
|  |                              | Anlamlılık                |                          |   |                             |                              | 0,000    |
| Açıklanan Toplam Varyans (%)                         |                              | 64,277                    |                          |   |                             |                              |          |
| Madde No   | Destekleyici Müdür Davranışı | Samimi Öğretmen Davranışı | Emredici Müdür Davranışı | Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Davranışı | Kısıtlayıcı Müdür Davranışı | Umursamaz Öğretmen Davranışı |          |
| 5  | .837                         |                           |                          |   |                             |                              |          |
| 4  | .808                         |                           |                          |   |                             |                              |          |
| 1  | .803                         |                           |                          |   |                             |                              |          |
| 9  | .798                         |                           |                          |   |                             |                              |          |
| 2  | .792                         |                           |                          |   |                             |                              |          |
| 6  | .788                         |                           |                          |   |                             |                              |          |
| 7  | .783                         |                           |                          |   |                             |                              |          |
| 3  | .764                         |                           |                          |   |                             |                              |          |
| 8  | .718                         |                           |                          |   |                             |                              |          |
| 26   |                              | .852                      |                          |   |                             |                              |          |
| 27   |                              | .828                      |                          |   |                             |                              |          |
| 25   |                              | .818                      |                          |   |                             |                              |          |
| 24   |                              | .782                      |                          |   |                             |                              |          |
| 23   |                              | .745                      |                          |   |                             |                              |          |

Tablo 2.10. Örgütsel İklim Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Devam)

|    |  |      |      |      |      |      |
|----|--|------|------|------|------|------|
| 28 |  | .730 |      |      |      |      |
| 22 |  | .571 |      |      |      |      |
| 13 |  |      | .875 |      |      |      |
| 12 |  |      | .823 |      |      |      |
| 16 |  |      | .762 |      |      |      |
| 11 |  |      | .724 |      |      |      |
| 14 |  |      | .713 |      |      |      |
| 15 |  |      | .676 |      |      |      |
| 10 |  |      | .524 |      |      |      |
| 32 |  |      |      | .719 |      |      |
| 31 |  |      |      | .707 |      |      |
| 35 |  |      |      | .704 |      |      |
| 34 |  |      |      | .638 |      |      |
| 33 |  |      |      | .608 |      |      |
| 29 |  |      |      | .491 |      |      |
| 19 |  |      |      |      | .802 |      |
| 21 |  |      |      |      | .762 |      |
| 17 |  |      |      |      | .720 |      |
| 18 |  |      |      |      | .696 |      |
| 39 |  |      |      |      |      | .795 |
| 38 |  |      |      |      |      | .738 |
| 37 |  |      |      |      |      | .724 |
| 36 |  |      |      |      |      | .610 |

Tablo 2.10’da görüldüğü gibi KMO örneklem yeterliliği (.918) ve Bartlett Küresellik Test değerinin (8810,829;  $p=.000$ ) faktör analizi için uygun olduğu, açıklanan toplam varyansın %64,277 olduğu görülmüştür. “Destekleyici Müdür Davranışı” boyutunun faktör yüklerinin. 718 – .837, “Samimi Öğretmen Davranışı” boyutunun faktör yüklerinin. 571 – .852, “Emredici Müdür Davranışı” boyutunun faktör yüklerinin. 524 – .875, “Meslektaşlar Arası İşbirlikli Davranışı” boyutunun faktör yüklerinin. 491 – .719, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” boyutunun faktör yüklerinin. 696 – .802 ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” boyutunun faktör yüklerinin. 610 – .795 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçek son haliyle 6 boyut ve 37 maddeden oluşmaktadır.

*Destekleyici Müdür Davranışları* 9 madde: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 numaralı maddeler.

*Emredici Müdür Davranışları* 7 madde: 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16 numaralı maddeler.

*Kısıtlayıcı Müdür Davranışları* 5 madde: 17, 18, 19 ve 21 numaralı maddeler.

*Samimi Öğretmen Davranışları* 7 madde: 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 28 numaralı maddeler.

*İşbirlikçi Öğretmen Davranışları* 7 madde: 29, 31, 32, 33, 34 ve 35 numaralı maddeler.

*Umursamaz Öğretmen Davranışları* 4 madde: 36, 37, 38 ve 39 numaralı maddeler.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Tablo 2.11'de ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları verilmiştir.

Tablo 2.11. Örgütsel İklim Ölçeği Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

| <i>Boyutlar</i>               | <i>Cronbach Alpha</i> |
|-------------------------------|-----------------------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | .93                   |
| Emredici Müdür Davranışı      | .91                   |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | .86                   |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | .85                   |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | .79                   |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | .77                   |

Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarının .77–.93 arasında değişmektedir. Ölçeğin uygulanabilmesi için güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu tespit edilmiştir.

### **Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği**

Araştırmanın ikinci aşamasında “Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında Dilbaz Sayın (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Dilbaz Sayın, ölçeği geliştirmek amacıyla Çanakkale Merkez ilçedeki devlet ilk ve ortaokullarındaki öğretmen, öğrenci ve yöneticilere “Başarılı öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri neler olmalıdır?” sorusunu yönelmiştir. Aldığı cevaplar ile öğretmen performansını belirlemede kriterlerin neler olması gerektiğini tespit etmeye çalışmıştır. Oluşturulan ölçek uzman görüşüne sunulmuş, bazı maddeler çıkarılıp bazı maddelerin ifadelerinde değişiklikler yapıldıktan sonra oluşturulan 59 maddelik “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” nin pilot çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması yapılırken Varimax döndürme tekniği kullanılmış, bir maddenin ölçekte yer alabilmesi için ‘.45’lik faktör yüküne sahip olması şartı aranmıştır. Döndürme işleminde bu şarta uymayan 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizinden sonra Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği 39 madde ile *mesleki gelişim ve öğrenciye değer verme, öğrenme ortamını düzenleme, sınıf içi etkileşim, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlama, çevreyle etkileşim içinde olma ve rol model olma* üzere 6 boyuttan oluşmuştur (Dilbaz Sayın, 2017).

Dilbaz Sayın'la elektronik posta aracılığıyla iletişime geçilmiş ve geliştirmiş olduğu “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği”ni araştırmada kullanmak için gerekli izin alınmıştır (Ek 2). Araştırmacı, ölçeğin geçerlilik çalışması bölümünde ölçeğin yapı geçerliliğinin tespiti için açıklayıcı faktör analizi yöntemi uygulandığını belirtmiş olmasına rağmen çalışmada faktör analizi sonuçlarına yer verilmemiş, istatistiksel olarak paylaşılmamıştır. Bu nedenle eldeki çalışmada toplanan verilerden hareketle faktör analizi çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizi için, öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi ile sınanmıştır. Eldeki araştırmada KMO değeri .96 olarak bulunmuş ve Bartlett testinin sonucu da ( $\chi^2 = 6849.77$ ;  $p = .000$ ) anlamlı çıkmıştır. Hem KMO hem de Bartlett testi sonucu verilerin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Yaptığımız faktör analizi sonucunda aralığı. 30'dan az olan 8, 14, 23 ve 26. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler tekrar analiz edildiğinde yeni boyutlar belirlenmiş ve boyutlar yeniden adlandırılmıştır. Bu boyutlarda anlam bakımından dışarıda kalan 7, 10, 11, 13, 18, 34 ve 37. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 2.12. Performans Değerlendirme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü |                    | 0,964                   |                       |                        |
|--|--------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|
| Bartlett Küresellik Testi                            |                    | Yaklaşık Ki-Kare Değeri | 6849,771              |                        |
|  |                    | Serbestlik Derecesi     | 378                   |                        |
|  |                    | Anlamlılık              | 0,000                 |                        |
| Açıklanan Toplam Varyans (%)                         |                    | 62,376                  |                       |                        |
| Madde No   | Kişisel Özellikler | Mesleki Değerler        | Sınıf İçi Etkinlikler | Sınıf Dışı Etkinlikler |
| 19   | .682               |                         |                       |                        |
| 22   | .652               |                         |                       |                        |
| 21   | .648               |                         |                       |                        |
| 25   | .641               |                         |                       |                        |
| 12   | .641               |                         |                       |                        |
| 16   | .624               |                         |                       |                        |
| 33   | .623               |                         |                       |                        |
| 20   | .599               |                         |                       |                        |
| 6  | .577               |                         |                       |                        |
| 24   | .569               |                         |                       |                        |
| 9  | .546               |                         |                       |                        |
| 15   | .540               |                         |                       |                        |
| 2  |                    | .741                    |                       |                        |
| 4  |                    | .725                    |                       |                        |
| 3  |                    | .716                    |                       |                        |
| 1  |                    | .692                    |                       |                        |
| 5  |                    | .588                    |                       |                        |

Tablo 2.12. Performans Değerlendirme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Devam)

|                      |      |      |      |      |
|----------------------|------|------|------|------|
| 31                   |      |      | .723 |      |
| 30                   |      |      | .712 |      |
| 32                   |      |      | .608 |      |
| 27                   |      |      | .537 |      |
| 28                   |      |      | .532 |      |
| 38                   |      |      | .520 |      |
| 35                   |      |      |      | .838 |
| 36                   |      |      |      | .761 |
| 29                   |      |      |      | .750 |
| 17                   |      |      |      | .564 |
| 39                   |      |      |      | .480 |
| <b>Cronbach Alfa</b> | .930 | .864 | .869 | .846 |
|                      | .956 |      |      |      |

Tablo 2.12’de görüldüğü gibi KMO örneklem yeterliliği (.964) ve Bartlett Küresellik Test değerinin (6849.77;  $p=.000$ ) faktör analizi için uygun olduğu, açıklanan toplam varyansın %62,376 olduğu görülmüştür. “Kişisel Özellikler” boyutunun faktör yüklerinin .540 – .682, “Mesleki Değerler” boyutunun faktör yüklerinin .588 – .741, “Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunun faktör yüklerinin .520 – .723 ve “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunun faktör yüklerinin .480 – .838 arasında olduğu belirlenmiştir.

Ölçek en son haliyle 4 alt boyut ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır.

*Kişisel özellikler* 12 madde: 6, 9, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 33 numaralı maddeler.

*Mesleki değerler* 5 madde: 1, 2, 3, 4, 5 numaralı maddeler.

*Sınıf içi etkinlikler* 6 madde: 27, 28, 30, 31, 32, 38 numaralı maddeler.

*Sınıf dışı etkinlikler* 5 madde: 17, 29, 35, 36, 39 numaralı maddeler.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Tablo 2.13’te ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayıları verilmiştir.

Tablo 2.13. Performans Değerlendirme Ölçeği Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

| <i>Boyutlar</i>        | <i>Cronbach Alpha</i> |
|------------------------|-----------------------|
| Kişisel Özellikler     | .93                   |
| Mesleki Değerler       | .86                   |
| Sınıf İçi Etkinlikler  | .86                   |
| Sınıf Dışı Etkinlikler | .84                   |

Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayılarının 0.84–0.93 arasında değişmektedir. Ölçeğin uygulanabilmesi için güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu belirlenmiştir.

## 2.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle “Örgütsel İklim Ölçeği”ni uygulayabilmek için Yahya ALTINKURT’tan ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği”ni uygulayabilmek için Saniye Sanem DİLBAZ SAYIN’dan gerekli izinler alınmıştır (Ek 1 ve Ek 2). Daha sonra Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek 6).

Öğretmenlerin yanıtlamaya istekli olması için öncesinde araştırma hakkında kısaca bilgilendirme yapılmıştır. Veri toplama araçları Aydın ili Efeler, Söke, İncirliova ve Koçarlı ilçelerindeki 22 ortaokulda görevli öğretmenlerden istekli olanlara dağıtılmış, sürenin yettiği okullarda çalışma aynı günde bitirilmiştir. Süre yetmeyen okullarda ise veri toplama araçları ertesi gün toplanmıştır. Uygulama sırasında, bazı öğretmenlerin okullarında tez çalışmalarını için sürekli veri toplandığı konusunda şüphelenmeleri ve bu nedenle veri toplama aracını doldururken istekli bir tavır sergilemedikleri görülmüştür. Bu durumda istekli olan öğretmenlerden veri toplanmıştır.

## 2.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında uygulanan ölçekler SPSS 23.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlemede, araştırmanın alt problemleri ve toplanan verilerin özellikleri dikkate alınarak aşağıdaki teknikler kullanılmıştır. Analizler araştırma verilerinin IBM SPSS 23.0 programına girilmesi ve düzenlenmesi sonrasında yapılmıştır. Betimleyici bulgular frekans, yüzde, minimum ve maksimum değerler, ortalama ve standart sapma ile değerlendirilmiştir. Örgütsel İklim Ölçeği ve Performans Değerlendirme Ölçeği’nin yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Sürekli verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım göstermeyen iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi, ölçekler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

## 3. BÖLÜM

### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan ortaokullarda görevli öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları nasıldır ve bu algı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı, okuldaki hizmet yılı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgular sunulmuştur.

##### 3.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algısının Boyutlara Göre İncelenmesi

Aşağıda Tablo 3.1’de Örgütsel İklim Ölçeğinde yer alan maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| Boyut                        | Madde No | İfade  | $\bar{X}$ | ss   |
|------------------------------|----------|--|-----------|------|
| Destekleyici Müdür Davranışı | 1        | Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister.   | 3.29      | 0.67 |
|                              | 2        | Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar.  | 3.03      | 0.78 |
|                              | 3        | Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar.                                       | 3.10      | 0.79 |
|                              | 4        | Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.   | 3.18      | 0.79 |
|                              | 5        | Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir.  | 3.12      | 0.85 |
|                              | 6        | Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır.   | 3.13      | 0.80 |
|                              | 7        | Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.   | 3.00      | 0.82 |
|                              | 8        | Okul müdürünü anlamak kolaydır.  | 3.03      | 0.79 |
|                              | 9        | Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir.                                    | 3.01      | 0.90 |
| Emredici Müdür Davranışı     | 10       | Okul müdürü, okulu demir bir yumrukle yönetir.   | 1.73      | 1.03 |
|                              | 11       | Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini her fırsatta denetler (imza sirküsü vb.). | 2.59      | 1.01 |
|                              | 12       | Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder.                     | 2.32      | 0.90 |
|                              | 13       | Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler.   | 2.27      | 0.91 |
|                              | 14       | Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder.   | 2.49      | 0.92 |
|                              | 15       | Okul müdürü, otokratiktir.   | 2.03      | 0.99 |
|                              | 16       | Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder.  | 2.44      | 0.91 |



Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler (Devamı)

| Boyut                         | Madde No | İfade   | $\bar{X}$ | ss   |
|-------------------------------|----------|---|-----------|------|
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 17       | Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır.                             | 1.88      | 0.91 |
|                               | 18       | Okulda öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır.                  | 2.33      | 0.93 |
|                               | 19       | Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yüküdür. | 2.29      | 1.04 |
|                               | 21       | Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar.  | 2.36      | 0.92 |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 22       | Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlırlar.   | 2.92      | 0.83 |
|                               | 23       | Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler.                                     | 2.60      | 0.85 |
|                               | 24       | Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar.                                     | 2.64      | 0.86 |
|                               | 25       | Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler.                                  | 2.66      | 0.87 |
|                               | 26       | Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler.   | 2.50      | 0.92 |
|                               | 27       | Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırılar).                                  | 2.49      | 0.89 |
|                               | 28       | Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar.                                   | 2.65      | 0.83 |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | 29       | Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler.   | 2.92      | 0.77 |
|                               | 31       | Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.                             | 2.82      | 0.78 |
|                               | 32       | Öğretmenler birbirlerine destek olurlar.  | 3.00      | 0.76 |
|                               | 33       | Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar.  | 2.95      | 0.80 |
|                               | 34       | Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarınca kolay kabul görürler.                      | 3.13      | 0.72 |
|                               | 35       | Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar.                                     | 3.05      | 0.70 |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 36       | Yapılan toplantılar yararsızdır.  | 1.96      | 0.96 |
|                               | 37       | Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.                                      | 2.17      | 0.98 |
|                               | 38       | Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar.                         | 1.57      | 0.75 |
|                               | 39       | Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.                                    | 1.76      | 0.85 |

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin Örgütsel İklim Ölçeğinin boyutlarına ilişkin en üst düzeyde algılanan maddeler; destekleyici müdür davranışı boyutunun (1) numaralı “Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister.” ( $\bar{X}=3.29$ ) maddesi, emredici müdür davranışı boyutunun (11) numaralı “Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini her fırsatta denetler (imza sirküsü vb.).” ( $\bar{X}=2.59$ ) maddesi, kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunun (18) numaralı “Okulda öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır.” ( $\bar{X}=2.33$ ) maddesi, samimi öğretmen davranışı boyutunda (22) numaralı “Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlırlar.” ( $\bar{X}=2.92$ ) maddesi, işbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda (34) numaralı “Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarınca kolay kabul görürler.” ( $\bar{X}=3.13$ ) maddesi ve umursamaz öğretmen davranışı boyutunda (37) numaralı “Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.” ( $\bar{X}=2.17$ ) maddesidir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin “Örgütsel İklim Ölçeği”nin boyutlarına ilişkin algılarında en düşük düzeyde algılanan maddeler; destekleyici müdür davranışı boyutunun (7) numaralı “Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.” ( $\bar{X}=3.00$ ) maddesi, emredici müdür davranışı boyutunun (10) numaralı “Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir.” ( $\bar{X}=1.73$ ) maddesi, kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunun (17) numaralı “Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır.” ( $\bar{X}=1.88$ ) maddesi, samimi öğretmen davranışı boyutunda (27) numaralı “Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırılar).” ( $\bar{X}=2.49$ ) maddesi, işbirlikli öğretmen davranışı boyutunda (31) numaralı “Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.” ( $\bar{X}=2.82$ ) maddesi ve umursamaz öğretmen davranışı boyutunda (38) numaralı “Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar.” ( $\bar{X}=1.57$ ) maddesidir.

Tablo 3.2’de Örgütsel İklim Ölçeğinin boyutlarına ait ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 3.2. Örgütsel İklim Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| Boyutlar                      | $\bar{X}$ | ss  |
|-------------------------------|-----------|-----|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 3.10      | .65 |
| Emredici Müdür Davranışı      | 2.27      | .71 |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 2.22      | .75 |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 2.64      | .71 |
| İşbirlikli Öğretmen Davranışı | 2.98      | .58 |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 1.86      | .68 |

Tablo 3.2. incelendiğinde öğretmenlerin Örgütsel İklim Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik destekleyici müdür davranışı ( $\bar{X}=3.10$ ), işbirlikli öğretmen davranışı ( $\bar{X}=2.98$ ) ve samimi öğretmen davranışı ( $\bar{X}=2.64$ ) algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Sonra sırası ile emredici müdür davranışı ( $\bar{X}=2.27$ ), kısıtlayıcı müdür davranışı ( $\bar{X}=2.22$ ) ve son olarak umursamaz öğretmen davranışı ( $\bar{X}=1.86$ ) boyutları yer almaktadır.

### 3.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklimi algılama düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmesi sonucu elde edilen istatistiksel bulgular ve yorumları aşağıda yer almaktadır.

### 3.1.2.1. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin cinsiyete göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklimi algılama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Örgütsel İklim Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut                  | Cinsiyet | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U        | p     |
|------------------------|----------|-----|-----------------|--------------|----------|-------|
| Destekleyici Davranışı | Kadın    | 252 | 191.10          | 48157.50     | 16279.50 | .167  |
|                        | Erkek    | 141 | 207.54          | 29263.50     |          |       |
| Emredici Davranışı     | Kadın    | 252 | 200.45          | 50512.50     | 16897.50 | .420  |
|                        | Erkek    | 141 | 190.84          | 26908.50     |          |       |
| Kısıtlayıcı Davranışı  | Kadın    | 252 | 193.39          | 48735.00     | 16857    | .397  |
|                        | Erkek    | 141 | 203.45          | 28686.00     |          |       |
| Samimi Davranışı       | Kadın    | 252 | 202.61          | 51056.50     | 16353.50 | .190  |
|                        | Erkek    | 141 | 186.98          | 26364.50     |          |       |
| İşbirlikçi Davranışı   | Kadın    | 252 | 197.45          | 49757.50     | 17652.50 | .916  |
|                        | Erkek    | 141 | 196.20          | 27663.50     |          |       |
| Umursamaz Davranışı    | Kadın    | 252 | 188.07          | 47392.50     | 15514.50 | .036* |
|                        | Erkek    | 141 | 212.97          | 30028.50     |          |       |

Tablo 3.3'e göre, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin umursamaz öğretmen davranışı boyutunda cinsiyet bakımından anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $U=16279.50$ ;  $p<.05$ ). Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda "Erkek" katılımcıların sıra ortalamasının ( $\bar{R}=212.97$ ) "Kadın" katılımcıların ortalamasından ( $\bar{R}=188.07$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer boyutlar incelendiğinde destekleyici müdür davranışı ( $U=16279.50$ ;  $p>.05$ ), emredici müdür davranışı ( $U=16897.50$ ;  $p>.05$ ), kısıtlayıcı müdür davranışı ( $U=16857$ ;  $p>.05$ ), samimi öğretmen davranışı ( $U=16353.50$ ;  $p>.05$ ) ve işbirlikli öğretmen davranışı ( $U=17652.50$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### 3.1.2.2. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin yaşa göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklimi algılama düzeylerinin yaş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Örgütsel İklim Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyut                         | Yaş           | n   | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | sd    | p                      | Anlamlı Fark |
|-------------------------------|---------------|-----|-----------------|----------|-------|------------------------|--------------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 1-24-30       | 50  | 223.14          | 3.325    | 4;388 | .505                   | -            |
|                               | 2-31-37       | 119 | 189.16          |          |       |                        |              |
|                               | 3-38-44       | 131 | 196.52          |          |       |                        |              |
|                               | 4-45-51       | 58  | 192.83          |          |       |                        |              |
|                               | 5-52 ve üzeri | 35  | 195.04          |          |       |                        |              |
| Emredici Müdür Davranışı      | 1-24-30       | 50  | 232.11          | 6.391    |       | .172                   | -            |
|                               | 2-31-37       | 119 | 187.12          |          |       |                        |              |
|                               | 3-38-44       | 131 | 191.19          |          |       |                        |              |
|                               | 4-45-51       | 58  | 193.78          |          |       |                        |              |
|                               | 5-52 ve üzeri | 35  | 207.51          |          |       |                        |              |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 1-24-30       | 50  | 192.89          | 1.013    |       | .908                   | -            |
|                               | 2-31-37       | 119 | 203.87          |          |       |                        |              |
|                               | 3-38-44       | 131 | 196.87          |          |       |                        |              |
|                               | 4-45-51       | 58  | 186.45          |          |       |                        |              |
|                               | 5-52 ve üzeri | 35  | 197.49          |          |       |                        |              |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 1-24-30       | 50  | 220.24          | 6.407    |       | .171                   | -            |
|                               | 2-31-37       | 119 | 206.16          |          |       |                        |              |
|                               | 3-38-44       | 131 | 194.24          |          |       |                        |              |
|                               | 4-45-51       | 58  | 182.79          |          |       |                        |              |
|                               | 5-52 ve üzeri | 35  | 166.51          |          |       |                        |              |
| İşbirlikli Öğretmen Davranışı | 1-24-30       | 50  | 234.10          | 8.741    | .068  | -                      |              |
|                               | 2-31-37       | 119 | 178.90          |          |       |                        |              |
|                               | 3-38-44       | 131 | 197.52          |          |       |                        |              |
|                               | 4-45-51       | 58  | 195.06          |          |       |                        |              |
|                               | 5-52 ve üzeri | 35  | 206.80          |          |       |                        |              |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 1-24-30       | 50  | 196.57          | 13.030   | .011* | 1,2,3,4 ile 5 arasında |              |
|                               | 2-31-37       | 119 | 219.00          |          |       |                        |              |
|                               | 3-38-44       | 131 | 192.62          |          |       |                        |              |
|                               | 4-45-51       | 58  | 195.22          |          |       |                        |              |
|                               | 5-52 ve üzeri | 35  | 142.14          |          |       |                        |              |

Araştırmaya katılanların yaş gruplarına göre Örgütsel İklim Ölçeğinin boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H analiz sonuçlarına göre destekleyici müdür davranışı [ $\chi^2_{(4)}=3.32$ ;  $p>.05$ ], emredici müdür davranışı [ $\chi^2_{(4)}= 6.39$ ;  $p>.05$ ], kısıtlayıcı müdür davranışı [ $\chi^2_{(4)}=1.01$ ;  $p>.05$ ], samimi öğretmen davranışı [ $\chi^2_{(4)}=6.40$ ;  $p>.05$ ] ve işbirlikli öğretmen davranışı [ $\chi^2_{(4)}=8.74$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamazken; umursamaz öğretmen davranışı boyutunda katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $\chi^2_{(4)}=13.03$ ;  $p<.05$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda umursamaz öğretmen davranışı boyutunda “52 ve üzeri” yaş grubunun sıra sayı ortalamasının ( $\bar{R}=142.14$ ); “24-30” grubundan ( $\bar{R}=196.57$ ), “31-37” grubundan ( $\bar{R}=219.00$ ), “38-44” grubundan ( $\bar{R}=192.62$ ) ve “45-51” grubundan ( $\bar{R}=195.22$ ) daha düşük olduğu görülmüştür. İlk dört grubun okuldaki iklimin umursamaz

öğretmen davranışı boyutunda 5. gruba göre daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir.

### 3.1.2.3. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin branşa göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklimi algılama düzeylerinin branş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Örgütsel İklim Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyut                         | Branş             | n   | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | sd    | p     | Anlamlı Fark       |                  |      |   |
|-------------------------------|-------------------|-----|-----------------|----------|-------|-------|--------------------|------------------|------|---|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 184.05          | 9.193    | 3,389 | .027* | 1,2 ile 4 arasında |                  |      |   |
|                               | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 189.43          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 3-Yabancı Diller  | 52  | 204.41          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 4-Beceri          | 70  | 231.64          |          |       |       |                    |                  |      |   |
| Emredici Müdür Davranışı      | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 199.68          | 7.946    |       | 3,389 | .047*              | 2 ile 4 arasında |      |   |
|                               | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 178.50          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 3-Yabancı Diller  | 52  | 197.72          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 4-Beceri          | 70  | 225.43          |          |       |       |                    |                  |      |   |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 202.52          | 3.599    |       |       | 3,389              | .308             | -    |   |
|                               | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 198.33          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 3-Yabancı Diller  | 52  | 208.57          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 4-Beceri          | 70  | 174.82          |          |       |       |                    |                  |      |   |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 196.42          | .748     |       |       |                    | 3,389            | .862 | - |
|                               | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 191.50          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 3-Yabancı Diller  | 52  | 201.41          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 4-Beceri          | 70  | 205.11          |          |       |       |                    |                  |      |   |
| İşbirlikli Öğretmen Davranışı | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 195.09          | .454     | 3,389 |       |                    |                  | .216 | - |
|                               | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 188.43          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 3-Yabancı Diller  | 52  | 189.84          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 4-Beceri          | 70  | 222.09          |          |       |       |                    |                  |      |   |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 188.62          | .494     |       | 3,389 |                    |                  | .213 | - |
|                               | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 204.76          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 3-Yabancı Diller  | 52  | 219.20          |          |       |       |                    |                  |      |   |
|                               | 4-Beceri          | 70  | 182.97          |          |       |       |                    |                  |      |   |

**Sosyal Bilimler:** Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Rehberlik

**Fen Bilimleri:** Matematik, Fen Bilimleri

**Yabancı Diller:** İngilizce

**Beceri:** Teknoloji Tasarım, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri

Araştırmaya katılanların branşlarına göre Örgütsel İklim Ölçeği boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H analiz sonuçları incelendiğinde Örgütsel İklim Ölçeği boyutlarından destekleyici müdür davranışı [ $\chi^2_{(3)}=9.19$ ;  $p<.05$ ] ve emredici müdür davranışı [ $\chi^2_{(4)}=7.94$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında katılımcıların branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; destekleyici

müdür davranışı boyutunda “Beceri” grubundaki ( $\bar{R}=231.64$ ) katılımcıların sıra ortalamasının, “Sosyal Bilimler” grubundaki ( $\bar{R}=184.05$ ) ve “Fen Bilimleri” grubundaki

( $\bar{R}=189.43$ ) katılımcıların sıra ortalamasından yüksek olduğu saptanmıştır. Emredici müdür davranışı boyutunda “Beceri” grubundaki ( $\bar{R}=225.43$ ) katılımcıların sıra ortalamasının “Fen Bilimleri” grubundaki ( $\bar{R}=178.50$ ) katılımcıların sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.1.2.4. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin meslekteki hizmet yılına göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklimi algılama düzeylerinin meslekteki hizmet yılına göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Örgütsel İklim Ölçeği’nin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Meslekteki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyut                         | Meslekteki Hizmet Yılı | n   | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | sd    | p     | Anlamlı Fark |       |       |                    |
|-------------------------------|------------------------|-----|-----------------|----------|-------|-------|--------------|-------|-------|--------------------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 1-1-7 yıl              | 78  | 220.53          | 4.349    | 3;389 | .226  | -            |       |       |                    |
|                               | 2-8-14 yıl             | 106 | 191.05          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 3-15-21 yıl            | 119 | 188.62          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 4-22 ve üzeri          | 90  | 194.69          |          |       |       |              |       |       |                    |
| Emredici Müdür Davranışı      | 1-1-7 yıl              | 78  | 219.46          | 4.852    |       | 3;389 | .183         | -     |       |                    |
|                               | 2-8-14 yıl             | 106 | 192.22          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 3-15-21 yıl            | 119 | 184.13          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 4-22 ve üzeri          | 90  | 200.18          |          |       |       |              |       |       |                    |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 1-1-7 yıl              | 78  | 198.32          | 1.121    |       |       | 3;389        | .772  | -     |                    |
|                               | 2-8-14 yıl             | 106 | 205.77          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 3-15-21 yıl            | 119 | 193.87          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 4-22 ve üzeri          | 90  | 189.67          |          |       |       |              |       |       |                    |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 1-1-7 yıl              | 78  | 219.42          | 11.763   |       |       |              | 3;389 | .008* | 1,2 ile 4 arasında |
|                               | 2-8-14 yıl             | 106 | 212.17          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 3-15-21 yıl            | 119 | 191.95          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 4-22 ve üzeri          | 90  | 166.38          |          |       |       |              |       |       |                    |
| İşbirlikli Öğretmen Davranışı | 1-1-7 yıl              | 78  | 230.33          | 9.062    | 3;389 |       |              |       | .028* | 1 ile 2,3 arasında |
|                               | 2-8-14 yıl             | 106 | 186.65          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 3-15-21 yıl            | 119 | 184.90          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 4-22 ve üzeri          | 90  | 196.31          |          |       |       |              |       |       |                    |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 1-1-7 yıl              | 78  | 198.74          | 6.457    |       | 3;389 |              |       | .091  | -                  |
|                               | 2-8-14 yıl             | 106 | 213.56          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 3-15-21 yıl            | 119 | 199.31          |          |       |       |              |       |       |                    |
|                               | 4-22 ve üzeri          | 90  | 172.93          |          |       |       |              |       |       |                    |

Araştırmaya katılanların meslekteki hizmet yıllarına göre Örgütsel İklim Ölçeği boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H analiz sonuçlarına göre Örgütsel İklim Ölçeği boyutlarından samimi öğretmen davranışı [ $\chi^2_{(3)}=11.76$ ;  $p<.05$ ] ve işbirlikli öğretmen davranışı [ $\chi^2_{(3)}=9.06$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında

katılımcıların meslekteki hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; samimi öğretmen davranışı boyutunda “1-7 yıl” ( $\bar{R}=219.42$ ) grubundaki ve “8-14 yıl” ( $\bar{R}=212.17$ ) grubundaki sıra ortalamalarının “22 yıl ve üzeri”

( $\bar{R}=166.38$ ) grubundaki katılımcıların sıra ortalamasından yüksek olduğu saptanmıştır. İşbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda “1-7 yıl” ( $\bar{R}=230.33$ ) grubundaki katılımcıların sıra ortalamasının “8-14 yıl” ( $\bar{R}=186.65$ ) grubundaki ve “15-21 yıl” ( $\bar{R}=184.90$ ) grubundaki katılımcıların sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.1.2.5. Örgütsel iklimle ilgili görüşlerin okuldaki hizmet yılına göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklimi algılama düzeylerinin okuldaki hizmet yılına göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Örgütsel İklim Ölçeği’nin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Okuldaki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyut                         | Okuldaki Hizmet Yılı | n   | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | sd    | p     | Anlamlı Fark     |                  |                  |
|-------------------------------|----------------------|-----|-----------------|----------|-------|-------|------------------|------------------|------------------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 1-1-3 yıl            | 138 | 215.18          | 6.238    | 2;390 | .044* | 1 ile 3 arasında |                  |                  |
|                               | 2-4-6 yıl            | 131 | 193.16          |          |       |       |                  |                  |                  |
|                               | 3-7 ve üzeri         | 124 | 180.82          |          |       |       |                  |                  |                  |
| Emredici Müdür Davranışı      | 1-1-3 yıl            | 138 | 218.77          | 8.928    |       | 2;390 | .012*            | 1 ile 3 arasında |                  |
|                               | 2-4-6 yıl            | 131 | 192.41          |          |       |       |                  |                  |                  |
|                               | 3-7 ve üzeri         | 124 | 177.62          |          |       |       |                  |                  |                  |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 1-1-3 yıl            | 138 | 213.80          | 4.981    |       |       | 2;390            | .083             | -                |
|                               | 2-4-6 yıl            | 131 | 191.51          |          |       |       |                  |                  |                  |
|                               | 3-7 ve üzeri         | 124 | 184.10          |          |       |       |                  |                  |                  |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 1-1-3 yıl            | 138 | 205.39          | 2.182    | 2;390 |       |                  | .336             | -                |
|                               | 2-4-6 yıl            | 131 | 199.41          |          |       |       |                  |                  |                  |
|                               | 3-7 ve üzeri         | 124 | 185.11          |          |       |       |                  |                  |                  |
| İşbirlikli Öğretmen Davranışı | 1-1-3 yıl            | 138 | 216.84          | 6.943    |       | 2;390 |                  | .031*            | 1 ile 3 arasında |
|                               | 2-4-6 yıl            | 131 | 190.45          |          |       |       |                  |                  |                  |
|                               | 3-7 ve üzeri         | 124 | 181.83          |          |       |       |                  |                  |                  |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 1-1-3 yıl            | 138 | 192.78          | 6.441    |       |       | 2;390            | .040*            | 2 ile 3 arasında |
|                               | 2-4-6 yıl            | 131 | 216.31          |          |       |       |                  |                  |                  |
|                               | 3-7 ve üzeri         | 124 | 181.30          |          |       |       |                  |                  |                  |

Araştırmaya katılanların okuldaki hizmet yıllarına göre Örgütsel İklim Ölçeği boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H analiz sonuçlarına göre Örgütsel İklim Ölçeği boyutlarından destekleyici müdür davranışı [ $\chi^2_{(2)}= 6.23$ ;  $p<.05$ ], emredici müdür davranışı [ $\chi^2_{(2)}= 8.92$ ;  $p<.05$ ], işbirlikli öğretmen davranışı [ $\chi^2_{(2)}= 6.94$ ;  $p<.05$ ] ve umursamaz öğretmen davranışı [ $\chi^2_{(2)}= 6.44$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında katılımcıların okuldaki hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda destekleyici müdür davranışı boyutunda “1-3 yıl” ( $\bar{R}=215.18$ ) grubundaki katılımcıların sıra ortalamasının “7 ve üzeri” ( $\bar{R}=180.82$ ) grubundaki katılımcıların ortalamasından, emredici müdür davranışı boyutunda “1-3 yıl” ( $\bar{R}=218.77$ ) grubundaki katılımcıların sıra ortalamasının “7 ve üzeri” ( $\bar{R}=177.62$ ) grubundaki katılımcıların ortalamasından, işbirlikli öğretmen davranışı boyutunda “1-3 yıl” ( $\bar{R}=216.84$ ) grubundaki katılımcıların sıra ortalamasının “7 ve üzeri” ( $\bar{R}=181.83$ ) grubundaki katılımcıların ortalamasından, umursamaz öğretmen davranışı boyutunda “4-6 yıl” ( $\bar{R}=216.31$ ) grubundaki katılımcıların sıra ortalamasının “7 ve üzeri” ( $\bar{R}=181.30$ ) grubundaki katılımcıların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.1.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklimi algılama düzeyi destekleyici müdür davranışı, işbirlikli öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarında yüksek düzeydeyken emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında düşük düzeydedir. Öğretmen algılarına göre en yüksek algılanan boyut destekleyici müdür davranışı boyutu, en düşük algılanan boyut ise umursamaz öğretmen davranışı boyutudur. Bu çalışmaya benzer nitelikte Duff (2013), Sarı (2019), Okar (2018), Diş (2015), Sönmez (2018) ve Çolak (2016) çalışmalarında öğretmenlerin örgüt iklimi algısını boyutlar bazında incelemiş ve öğretmenlerin örgütsel iklimi algılama düzeylerini destekleyici müdür davranışı, işbirlikli öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarında yüksek düzeyde; kısıtlayıcı müdür davranışı, emredici müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında düşük düzeyde olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Bodur (2019) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre müdür davranışı boyutlarını incelemiş ve en yüksek düzeyde destekleyici müdür davranışı ile kısıtlayıcı müdür davranışının algılandığını, en düşük düzeyde ise emredici müdür davranışı boyutunun algılandığını tespit etmiştir. Bayat (2015) yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerine göre meslektaşlığa dayalı öğretmen davranışı, destekleyici müdür davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı boyutlarının öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılandığını; samimi öğretmen davranışı, emredici müdür davranışı ve ilgisiz öğretmen davranışı boyutlarının düşük düzeyde algılandığını tespit etmiştir. Okur Özdemir (2017) araştırmasında öğretmen



görüşlerine göre işbirlikli öğretmen davranışı, destekleyici müdür davranışı ve emredici müdür davranışı boyutlarının yüksek düzeyde algılandığını; samimi öğretmen davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarının düşük düzeyde algılandığını belirlemiştir. Çevik (2010) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre mesleki öğretmen davranışı, sınırlayıcı müdür davranışı ve destekleyici müdür davranışı boyutlarının yüksek düzeyde algılandığını; yönlendirici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve serbest öğretmen davranışı boyutlarının düşük düzeyde algılandığını saptamıştır.

Araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlere göre okul müdürlerinin en çok destekleyici davranışlar sergiledikleri; öğretmenlere göre kendilerinin ise en çok işbirlikli ve samimi davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmalarda öğretmenlere göre okul müdürlerinin en az emredici davranışlar sergiledikleri, öğretmenlerin ise en az umursamaz davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Eldeki araştırmada da alandaki araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre çalışma yapılan okullarda öğretmenlerin mesleki etkileşimleri ve iletişimlerinin iyi olduğu, öğretmenler arası ilişkilerin güçlü olduğu, müdürün öğretmenlere saygıyla yaklaştığı ve gerekli durumlarda öğretmeni övdüğü, hoşgörü ve saygının hâkim olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgüt iklimi algısı cinsiyete göre umursamaz öğretmen davranışı boyutunda farklılık gösterirken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre umursamaz davranış algısının daha yüksek bulunduğu görülmüştür.

Bodur (2010) yaptığı çalışmada örgüt iklimi algısını cinsiyete göre incelediğinde destekleyici ve emredici müdür davranışında anlamlı bir fark bulamazken, kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda erkek öğretmenlerin algısının kadın öğretmenlerden yüksek olduğunu bulmuştur. Bayat (2015) çalışmasında destekleyici müdür davranışı boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark bulmuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı algısı kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Okar (2018) çalışmasında kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında, cinsiyete göre anlamlı fark bulmuştur. Kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutunda erkek öğretmenlerin algısının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Samimi öğretmen davranışı boyutunda ise kadın öğretmenler, erkek

öğretmenlere göre okuldaki öğretmen davranışlarını daha samimi bulduğunu saptamıştır. Çolak (2016) çalışmasında umursamaz öğretmen davranışı boyutunda erkek öğretmenlerin umursamaz davranışı algısının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Diş (2015) cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin emredici müdür davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, kadın öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı algısının ise erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Dağlı (1994), Varlı (2005) ve Özçiçek (2016) çalışmalarında samimiyet boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiklerini belirlemiştir. Sönmez (2018) çalışmasında destekleyici müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarında erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çekiç (2018), Sezgin ve Kılınç (2011), Memduhoğlu ve Şeker (2010) ve Günbayı (2007) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin örgüt iklimi algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre genel olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul ortamını daha samimi buldukları ve daha sosyal oldukları, erkek öğretmenlerin okulu ilgilendiren konularda kadın öğretmenlere göre daha fazla kayıtsızlık algıladıkları söylenebilir. Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre müdür davranışlarını daha kısıtlayıcı olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin örgüt iklimi algısı yaşa göre umursamaz öğretmen davranışı boyutunda anlamlı farklılık gösterirken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemiştir. 52 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha az umursamaz davranışlar algıladıkları belirlenmiştir.

Bodur (2019) çalışmasında 61 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikli öğretmen davranışı algılama düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bayat (2015) 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı algılarının daha yüksek olduğunu, ilgisiz öğretmen davranışı boyutunda ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek algıya sahip olduğunu görmüştür. Sönmez (2018) çalışmasında 31-40 yaş arası öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı algılarının 30 yaş ve altındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu

belirlemiştir. Yurter (2016) çalışmasında 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı boyutunda daha olumlu görüşte olduklarını belirlemiştir. Varlı (2015) çalışmasında 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin sınırlayıcılık boyutunda daha olumsuz görüş bildirdiklerini bulmuştur. Okar (2018) ve Acet (2006) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin örgüt iklimi algısının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin örgüt iklimi algısı branşa göre destekleyici ve emredici müdür davranışı boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Destekleyici müdür davranışı boyutunda beceri grubundaki öğretmenlerin sosyal ve fen bilimleri grubundan; emredici müdür davranışı boyutunda beceri grubundaki öğretmenlerin fen bilimleri grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde müdürün destekleyici olduğunu düşünmektedirler.

Bodur (2019) çalışmasında destekleyici müdür davranışı boyutunda Diğer branş öğretmenleri grubunun müdürün destekleyici olduğuna ilişkin daha olumlu görüşte olduklarını belirlemiştir. Diş (2015) destekleyici müdür davranışı boyutunda güzel sanatlar branşının sayısal ve sözel branşlardan; samimi öğretmen davranışı boyutunda branşı sayısal, güzel sanatlar ve yabancı dil olanların sözel branşlardan; işbirlikli öğretmen davranışı boyutunda branşı sayısal, güzel sanatlar ve yabancı dil olanların sözel branşlardan daha yüksek düzeyde destekleyici müdür algısına sahip olduklarını bulmuştur. Sönmez (2018) çalışmasında Türkçe/Türk Edebiyatı öğretmenlerinin emredici müdür davranışı algısının daha düşük düzeyde olduğunu; sınıf öğretmenleri ve kategorilendirilmemiş diğer branş öğretmenlerinin kısıtlayıcı müdür davranışı algısının daha düşük düzeyde olduğunu; sınıf öğretmenlerinin samimi öğretmen davranışı algısının yabancı dil öğretmenlerinden daha düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Çolak (2016) çalışmasına göre branş ve meslek dersi öğretmenleri, okul müdürünün kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini daha yüksek düzeyde algılamaktadır; okul öncesi ve sınıf öğretmenleri işbirlikli davranışlarda daha çok bulunmaktadır; branş ve meslek dersi öğretmenleri umursamaz davranışlarda daha çok bulunmaktadırlar. Özçiçek'in (2016) araştırmasında branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okulda daha fazla sınırlayıcı bir iklim algıladıkları; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okulda daha fazla samimi bir iklim algıladıkları görülmüştür. Acet (2006), Tahaoğlu (2007) ve Sezgin ve Kılınç (2011) araştırmalarında öğretmenlerin örgüt iklimi algısının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin örgüt iklimi algısı meslekteki hizmet yılına göre samimi ve işbirlikli öğretmen davranışı boyutlarında farklılık göstermektedir. 1-7 yıl ve 8-14 yıl grubundaki katılımcıların 22 yıl ve üzeri grubuna göre öğretmen davranışlarını daha samimi buldukları; 1-7 yıl grubundaki katılımcıların 8-14 yıl ve 15-21 yıl grubundakilere göre daha fazla işbirlikli davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Çekiç (2018) çalışmasında örgüt ikliminin sadece işbirlikli öğretmen davranışı boyutunda meslekteki hizmet yılına göre anlamlı farklılık olduğunu, 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha çok işbirlikli davranış sergilediklerini bulmuştur. Bayat (2015) çalışmasında meslektaşlığa dayalı öğretmen davranışı boyutunda meslekteki hizmet yılı 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin algılarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğunu; samimi öğretmen davranışı boyutunda meslekteki hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin daha samimi olduklarını ve kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda meslekteki hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin müdürü daha az kısıtlayıcı bulduklarını belirlemiştir. Okar (2018) çalışmasında kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin algısının daha yüksek olduğunu; umursamaz öğretmen davranışı boyutunda mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin 0-5 yıl olanlara göre; mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin 16 yıldan fazla kıdemi olanlara göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilediklerini bulmuştur. Sönmez (2018) çalışmasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre müdürün daha fazla emredici davranışlar sergilediklerini; 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla işbirlikli olduklarını belirlemiştir. Çolak (2016) çalışmasında destekleyici müdür davranışı boyutunda mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 5 yıl ve daha az olan öğretmenlere göre müdürün daha az destekleyici olduğunu; emredici müdür davranışı boyutunda mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre müdürün daha çok emredici olduğunu; kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin 5 yıl ve daha az olan öğretmenlere göre okul müdürü daha çok kısıtlayıcı olduğunu belirlemiştir. Varlı (2015) çalışmasında 41 yaş ve üstü öğretmenlerin okul iklimini daha az sınırlayıcı gördüklerini belirlemiştir. Yurter (2016) çalışmasında samimi öğretmen davranışı algısının 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerde en yüksek, 21 yıl ve üstü grubundaki öğretmenlerde ise en düşük olduğunu bulmuştur. Acet (2006), Günbayı (2007) ve Özçiçek (2016) çalışmasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin okul iklimini daha olumlu algıladıklarını saptamışlardır. Bodur (2019) ve Diş (2015)

araştırmalarında öğretmenlerin örgüt iklimi algısının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin örgüt iklimi algısı okuldaki hizmet yılına göre örgüt ikliminin boyutlarında farklılıklar göstermektedir. Destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı ve işbirlikli öğretmen davranışı boyutlarında 1-3 yıl grubundaki öğretmen algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre okulda yeni olan öğretmenlerin birbirleriyle ilişkileri ve iletişimlerinin daha güçlü olduğu ve müdür tarafından da desteklendikleri söylenebilir. Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda 4-6 yıl grubundaki öğretmenlerin algısının, 7 ve üzeri grubundakilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bayat (2015) çalışmasında okuldaki görev süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin meslektaşlığa dayalı öğretmen davranışı algısının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ve okuldaki görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı algısının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Çolak (2016) ve Özçiçek (2016) araştırmalarında öğretmenlerin örgüt iklimi algısının okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

### **3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bu bölümde “Öğretmenlerin performans göstergelerine ilişkin algıları nasıldır ve bu algı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı, okuldaki hizmet yılı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### **3.2.1. Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Algısının Boyutlara Göre İncelenmesi**

Aşağıda Tablo 3.8’de Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinde yer alan maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| Boyut                           | Madde No                                   | İfade   | $\bar{X}$ | ss   |
|---------------------------------|--|---|-----------|------|
| Mesleki Değerler                | 1  | Farklı seviyelerdeki sınıflara ve öğrencilere gereken önemi gösterir, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini değerlendiririm.                                      | 4.28      | 0.75 |
|                                 | 2  | Öğrenmeye ve yeniliklere açık biriyim, eğitim ve alanımdaki yenilikleri takip edip uygulamaya koyarım.  | 4.24      | 0.75 |
|                                 | 3  | Toplumsal değerleri öğrencilere yansıtır, öğrencilerime rol model olurum.   | 4.35      | 0.69 |
|                                 | 4  | Gerekli evrak ve dokümantasyon olarak derslerime hazırlıklıyım.   | 4.20      | 0.84 |
|                                 | 5  | Branşımda bilgiliyim, bilgilerimi öğrencilere aktarabilirim.  | 4.51      | 0.66 |
| Kişisel Özellikler              | 6  | Pedagojik açıdan yeterliyim, alanımda uzmanımdır.   | 4.31      | 0.69 |
|                                 | 9  | Derslerimde sorumluluk sahibiyimdir.  | 4.54      | 0.62 |
|                                 | 12   | Çocukları sever ve mesleğimi severek yaparım.   | 4.54      | 0.64 |
|                                 | 15   | Eleştiriye ve gelişime açık biriyim, özleştiri yapabilirim.   | 4.36      | 0.68 |
|                                 | 16   | Türkçeyi doğru kullanır ve güzel konuşma tarzıyla öğrencilerime örnek olurum.   | 4.34      | 0.71 |
|                                 | 19   | İkna ve ifade gücüm yüksektir.  | 4.22      | 0.75 |
|                                 | 20   | İşbirliğine açık ve paylaşımcı biriyim.   | 4.49      | 0.61 |
|                                 | 21   | Beden dilini etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerin dikkatini çekebilirim.   | 4.39      | 0.68 |
|                                 | 22   | Problem çözmede etkin bir rol oynarım.  | 4.30      | 0.66 |
|                                 | 24   | Sınıf yönetimi ve öğrenci ile olan tüm etkileşimlerimde disiplinliyimdir.   | 4.34      | 0.69 |
|                                 | 25   | İyi bir dinleyiciyim, tüm öğrencileri dinleyip fikirlerine önem veririm.  | 4.46      | 0.66 |
| 33                              | Davranışlarımda tutarlı ve dürüst biriyim. | 4.59  | 0.59      |      |
| Sınıf Dışı Etkinlikler          | 17   | Mesleki gelişimime önem verir, hizmet içi eğitim seminerlerine katılırım, araştırmacıyım ve alanımdaki yayınları takip ederim.                                    | 3.95      | 0.87 |
|                                 | 29   | Öğrenciler ile birlikte ders dışı aktiviteler düzenleyerek ders saatleri dışında da onlarla vakit geçiririm.  | 3.54      | 1.09 |
|                                 | 35   | Okulu geliştirme çalışmalarında, öğrenciler ile birlikte, diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleri ile iş birliği yaparım. | 3.78      | 0.96 |
|                                 | 36   | Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yaparım.  | 3.96      | 0.93 |
|                                 | 39   | Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde rehberlik yaparım.  | 4.24      | 0.80 |
| Sınıf İçi Etkinlikler           | 27   | Tahtayı düzenli ve anlaşılabilir bir şekilde kullanırım.  | 4.30      | 0.84 |
|                                 | 28   | Öğrencilerim ile birlikte karar alıp, uygulamaya koyarım.   | 4.17      | 0.73 |
|                                 | 30   | Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenlerim.  | 4.18      | 0.84 |
|                                 | 31   | Öğrencilere ödev verirken ve sınıf dışı çalışmalar yaptırırken hem onların hem de çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate alırım.                             | 4.18      | 0.81 |
|                                 | 32   | Çalışmalarımı planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlarım.                                     | 4.34      | 0.70 |
|                                 | 38   | Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.   | 4.30      | 0.72 |
| <b>Performans Değerlendirme</b> |  | <b>Toplam</b>   | 4.26      | 0.51 |

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin boyutlarına ilişkin en üst düzeyde algılanan maddeler; mesleki değerler boyutunun (5) numaralı “Branşımda bilgiliyim, bilgilerimi öğrencilere aktarabilirim.” ( $\bar{X}=4.51$ ) maddesi, kişisel özellikler boyutunun (33) numaralı

“Davranışlarımda tutarlı ve dürüst biriyim.” ( $\bar{X}=4.59$ ) maddesi, sınıf dışı etkinlikler boyutunun (39) numaralı “Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde rehberlik yaparım.” ( $\bar{X}=4.24$ ) maddesi ve sınıf içi etkinlikler boyutunun (32) numaralı “Çalışmalarımı planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlarım.” ( $\bar{X}=4.34$ ) maddesidir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin boyutlarına ilişkin en düşük düzeyde algılanan maddeler; mesleki değerler boyutunun (4) numaralı “Gerekli evrak ve dokümantasyon olarak derslerime hazırlıklıyım.” ( $\bar{X}=4.20$ ) maddesi, kişisel özellikler boyutunun (19) numaralı “İkna ve ifade gücüm yüksektir.” ( $\bar{X}=4.22$ ) maddesi, sınıf dışı etkinlikler boyutunun (29) numaralı “Öğrenciler ile birlikte ders dışı aktiviteler düzenleyerek ders saatleri dışında da onlarla vakit geçiririm.” ( $\bar{X}=3.54$ ) maddesi ve sınıf içi etkinlikler boyutunun (28) numaralı “Öğrencilerim ile birlikte karar alıp, uygulamaya koyarım.” ( $\bar{X}=4.17$ ) maddesidir.

Tablo 3.9’da Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin boyutlarına ait ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 3.9. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| Boyutlar               | $\bar{X}$ | ss   |
|------------------------|-----------|------|
| Sınıf İçi Etkinlikler  | 4.24      | .608 |
| Sınıf Dışı Etkinlikler | 3.89      | .739 |
| Mesleki Değerler       | 4.31      | .601 |
| Kişisel Özellikler     | 4.41      | .503 |

Tablo 3.9. incelendiğinde Performans Değerlendirme Ölçeğinin boyutlarına ait puanlara ilişkin ortalamaların 3.89 ile 4.41 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel özellikler boyutu ( $\bar{X}=4.41$ ) algılarının yüksek olduğu ve sonra sırası ile mesleki değerler boyutu ( $\bar{X}=4.31$ ), sınıf içi etkinlikler boyutu ( $\bar{X}=4.24$ ) ve sınıf dışı etkinlikler boyutunun ( $\bar{X}=3.89$ ) yer aldığı görülmektedir.

### 3.2.2. Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, branş, meslekteki toplam hizmet yılı ve okuldaki toplam hizmet yılı

değişkenlerine göre incelenmesi sonucu elde edilen istatistiksel bulgular ve yorumları aşağıda yer almaktadır.

### 3.2.2.1. Performans değerlendirmeyle ilgili görüşlerin cinsiyete göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut                  | Cinsiyet | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U        | p    |
|------------------------|----------|-----|-----------------|--------------|----------|------|
| Sınıf İçi Etkinlikler  | Kadın    | 252 | 199.81          | 50352.50     | 17057.50 | .509 |
|                        | Erkek    | 141 | 191.98          | 27068.50     |          |      |
| Sınıf Dışı Etkinlikler | Kadın    | 252 | 191.34          | 48218.50     | 16340.50 | .185 |
|                        | Erkek    | 141 | 207.11          | 29202.50     |          |      |
| Mesleki Değerler       | Kadın    | 252 | 202.84          | 51116.50     | 16293.50 | .168 |
|                        | Erkek    | 141 | 186.56          | 26304.50     |          |      |
| Kişisel Özellikler     | Kadın    | 252 | 200.99          | 50650.50     | 16759.50 | .350 |
|                        | Erkek    | 141 | 189.86          | 26770.50     |          |      |

Tablo 3.10’a göre, performans değerlendirme ile ilgili öğretmen görüşleri; sınıf içi etkinlikler ( $U=17057$ ;  $p>.05$ ), sınıf dışı etkinlikler ( $U=16340$ ;  $p>.05$ ), mesleki değerler ( $U=16293$ ;  $p>.05$ ) ve kişisel özellikler ( $U=16759$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

### 3.2.2.2. Performans değerlendirmeyle ilgili görüşlerin yaşa göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algılarının yaş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.11’de verilmiştir.



Tablo 3.11. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyut                  | Yaş           | n   | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | sd    | p    | Anlamlı Fark |
|------------------------|---------------|-----|-----------------|----------|-------|------|--------------|
| Sınıf İçi Etkinlikler  | 1-24-30       | 50  | 191.99          | 3.953    | 4;388 | .412 | -            |
|                        | 2-31-37       | 119 | 190.08          |          |       |      |              |
|                        | 3-38-44       | 131 | 197.47          |          |       |      |              |
|                        | 4-45-51       | 58  | 222.39          |          |       |      |              |
|                        | 5-52 ve üzeri | 35  | 183.86          |          |       |      |              |
| Sınıf Dışı Etkinlikler | 1-24-30       | 50  | 213.88          | 4.191    |       | .381 | -            |
|                        | 2-31-37       | 119 | 185.06          |          |       |      |              |
|                        | 3-38-44       | 131 | 197.12          |          |       |      |              |
|                        | 4-45-51       | 58  | 214.16          |          |       |      |              |
|                        | 5-52 ve üzeri | 35  | 184.59          |          |       |      |              |
| Mesleki Değerler       | 1-24-30       | 50  | 199.88          | .962     |       | .916 | -            |
|                        | 2-31-37       | 119 | 192.38          |          |       |      |              |
|                        | 3-38-44       | 131 | 196.82          |          |       |      |              |
|                        | 4-45-51       | 58  | 208.45          |          |       |      |              |
|                        | 5-52 ve üzeri | 35  | 190.29          |          |       |      |              |
| Kişisel Özellikler     | 1-24-30       | 50  | 200.00          | 4.457    |       | .348 | -            |
|                        | 2-31-37       | 119 | 181.26          |          |       |      |              |
|                        | 3-38-44       | 131 | 202.14          |          |       |      |              |
|                        | 4-45-51       | 58  | 217.09          |          |       |      |              |
|                        | 5-52 ve üzeri | 35  | 193.71          |          |       |      |              |

Tablo 3.11'e göre, performans değerlendirme ile ilgili öğretmen görüşleri; sınıf içi etkinlikler [ $\chi^2_{(4)}=3.95$ ;  $p>.05$ ], sınıf dışı etkinlikler [ $\chi^2_{(4)}=4.19$ ;  $p>.05$ ], mesleki değerler [ $\chi^2_{(4)}=.96$ ;  $p>.05$ ] ve kişisel özellikler [ $\chi^2_{(4)}=4.45$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

### 3.2.2.3. Performans değerlendirmeyle ilgili görüşlerin branşa göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algılarının branş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyut                  | Branş             | n   | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | sd    | p    | Anlamlı Fark |
|------------------------|-------------------|-----|-----------------|----------|-------|------|--------------|
| Sınıf İçi Etkinlikler  | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 190.83          | 2.447    | 3;389 | .485 | -            |
|                        | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 191.67          |          |       |      |              |
|                        | 3-Yabancı Diller  | 52  | 205.03          |          |       |      |              |
|                        | 4-Beceri          | 70  | 213.38          |          |       |      |              |
| Sınıf Dışı Etkinlikler | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 194.34          | 7.352    |       |      |              |
|                        | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 180.18          |          |       |      |              |
|                        | 3-Yabancı Diller  | 52  | 212.66          |          |       |      |              |
|                        | 4-Beceri          | 70  | 221.96          |          |       |      |              |
| Mesleki Değerler       | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 193.12          | 6.427    |       |      |              |
|                        | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 182.31          |          |       |      |              |
|                        | 3-Yabancı Diller  | 52  | 213.14          |          |       |      |              |
|                        | 4-Beceri          | 70  | 220.10          |          |       |      |              |
| Kişisel Özellikler     | 1-Sosyal Bilimler | 141 | 190.53          | 5.396    |       |      |              |
|                        | 2-Fen Bilimleri   | 130 | 185.78          |          |       |      |              |
|                        | 3-Yabancı Diller  | 52  | 213.23          |          |       |      |              |
|                        | 4-Beceri          | 70  | 218.81          |          |       |      |              |

Tablo 3.12'ye göre, performans değerlendirme ile ilgili öğretmen görüşleri; sınıf içi etkinlikler [ $\chi^2_{(3)}=2.44$ ;  $p>.05$ ], sınıf dışı etkinlikler [ $\chi^2_{(3)}=7.35$ ;  $p>.05$ ], mesleki değerler [ $\chi^2_{(3)}=6.42$ ;  $p>.05$ ] ve kişisel özellikler [ $\chi^2_{(3)}=5.39$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

### 3.2.2.4. Performans değerlendirmeyle ilgili görüşlerin meslekteki hizmet yıllarına göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algılarının meslekteki hizmet yılı değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Meslekteki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyut                  | Meslekteki Toplam Hizmet Yılı | n   | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | sd    | p    | Anlamlı Fark |
|------------------------|-------------------------------|-----|-----------------|----------|-------|------|--------------|
| Sınıf İçi Etkinlikler  | 1-1-7 yıl                     | 78  | 196.53          | .823     | 3;389 | .844 | -            |
|                        | 2-8-14 yıl                    | 106 | 190.29          |          |       |      |              |
|                        | 3-15-21 yıl                   | 119 | 203.89          |          |       |      |              |
|                        | 4-22 ve üzeri                 | 90  | 196.20          |          |       |      |              |
| Sınıf Dışı Etkinlikler | 1-1-7 yıl                     | 78  | 201.57          | .826     |       |      |              |
|                        | 2-8-14 yıl                    | 106 | 190.90          |          |       |      |              |
|                        | 3-15-21 yıl                   | 119 | 202.47          |          |       |      |              |
|                        | 4-22 ve üzeri                 | 90  | 193.00          |          |       |      |              |
| Mesleki Değerler       | 1-1-7 yıl                     | 78  | 197.72          | .043     |       |      |              |
|                        | 2-8-14 yıl                    | 106 | 197.33          |          |       |      |              |
|                        | 3-15-21 yıl                   | 119 | 197.84          |          |       |      |              |
|                        | 4-22 ve üzeri                 | 90  | 194.87          |          |       |      |              |
| Kişisel Özellikler     | 1-1-7 yıl                     | 78  | 201.96          | 3.741    |       |      |              |
|                        | 2-8-14 yıl                    | 106 | 179.15          |          |       |      |              |
|                        | 3-15-21 yıl                   | 119 | 206.50          |          |       |      |              |
|                        | 4-22 ve üzeri                 | 90  | 201.17          |          |       |      |              |

Tablo 3.13'e göre, performans değerlendirme ile ilgili öğretmen görüşleri; sınıf içi etkinlikler [ $\chi^2_{(3)}=.82$ ;  $p>.05$ ], sınıf dışı etkinlikler [ $\chi^2_{(3)}=.82$ ;  $p>.05$ ], mesleki değerler [ $\chi^2_{(3)}=.04$ ;  $p>.05$ ] ve kişisel özellikler [ $\chi^2_{(3)}=3.74$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

### 3.2.2.5. Performans değerlendirmeye ilgili görüşlerin okuldaki hizmet yıllarına göre karşılaştırılması

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algılarının okuldaki hizmet yılı değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Okuldaki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyut                  | Okuldaki Hizmet Yılı | n   | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | sd    | p    | Anlamlı Fark |
|------------------------|----------------------|-----|-----------------|----------|-------|------|--------------|
| Sınıf İçi Etkinlikler  | 1-1-3 yıl            | 138 | 192.28          | .509     | 2;390 | .775 | -            |
|                        | 2-4-6 yıl            | 131 | 202.11          |          |       |      |              |
|                        | 3-7 ve üzeri         | 124 | 196.86          |          |       |      |              |
| Sınıf Dışı Etkinlikler | 1-1-3 yıl            | 138 | 195.68          | 2.001    |       |      |              |
|                        | 2-4-6 yıl            | 131 | 207.39          |          |       |      |              |
|                        | 3-7 ve üzeri         | 124 | 187.48          |          |       |      |              |
| Mesleki Değerler       | 1-1-3 yıl            | 138 | 192.11          | 2.685    |       |      |              |
|                        | 2-4-6 yıl            | 131 | 209.98          |          |       |      |              |
|                        | 3-7 ve üzeri         | 124 | 188.73          |          |       |      |              |
| Kişisel Özellikler     | 1-1-3 yıl            | 138 | 193.48          | 1.130    |       |      |              |
|                        | 2-4-6 yıl            | 131 | 205.54          |          |       |      |              |
|                        | 3-7 ve üzeri         | 124 | 191.89          |          |       |      |              |

Tablo 3.14'e göre, performans değerlendirme ile ilgili öğretmen görüşleri; sınıf içi etkinlikler [ $\chi^2_{(2)}=.50$ ;  $p>.05$ ], sınıf dışı etkinlikler [ $\chi^2_{(2)}=2.00$ ;  $p>.05$ ], mesleki değerler [ $\chi^2_{(2)}=2.68$ ;  $p>.05$ ] ve kişisel özellikler [ $\chi^2_{(2)}=1.13$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında öğretmenlerin okuldaki toplam hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

### 3.2.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algılarına göre en yüksek düzeyde algılanan kişisel özellikler boyutu olmuştur ve onu sırasıyla mesleki değerler boyutu, sınıf içi etkinlikler boyutu ve sınıf dışı etkinlikler boyutu izlemiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin kişisel özelliklerini öğretmenlik mesleği için oldukça yeterli buldukları ve mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olduklarını düşündükleri fakat öğretmenlerin okul dışında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim, sosyal ve kültürel faaliyetler ve okul-çevre ilişkisi gibi konularda katılım göstermek istemedikleri söylenebilir.

Çolak (2007) araştırmasında öğretmen ve yöneticilerin öğretmen performans yönetimi süreçlerine ilişkin algılarını performans planlama, performans izleme, performans geliştirme, performans değerlendirme, performans değerlendirme sonuçlarını kullanma ve performans yapı ve kayıtları boyutları şeklinde incelemiştir. Performans yönetimi süreçlerine ilişkin öğretmen algısı en yüksek performans geliştirme sürecinde, en düşük ise performans değerlendirme sonuçlarını kullanma sürecinde olduğu; performans yönetimi süreçlerine ilişkin yönetici algısı en yüksek performans izleme sürecinde, en düşük ise performans değerlendirme sonuçlarını kullanma sürecinde olduğu belirlenmiştir. Benzer bir araştırmada Yıldırım (2011) performans yönetimi süreçlerine ilişkin öğretmen algısının en yüksek performans değerlendirme, en düşük düzeyde ise performans sonuçlandırma sürecinde olduğu; performans yönetimi süreçlerine ilişkin yönetici algısının en yüksek performans değerlendirme sürecinde, en düşük düzeyde ise performans sonuçlandırma sürecinde olduğu belirlemiştir. İşleyen (2011) de yaptığı çalışmada performans yönetimi süreçlerine ilişkin sınıf öğretmeni algısının en yüksek performans izleme, en düşük düzeyde ise performans değerlendirme sonuçlarını kullanma sürecinde olduğu; performans yönetimi süreçlerine ilişkin ders öğretmeni algısının en yüksek performans hedef ve kriterlerini belirleme sürecinde, en düşük düzeyde ise performans değerlendirme sonuçlarını kullanma sürecinde olduğu tespit etmiştir. Bu çalışmalara göre öğretmen ve yöneticiler performans değerlendirme yapılsa bile kendi gelişimleri için sonuçlarından yararlanılmadığını, geri dönüt alamadıklarını ve yapılan performans değerlendirmenin havada asılı kaldığını

düşünmektedirler. Bozan (2017) okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerini müdür ve öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmasında, okul müdürlerine göre güvenilirlik boyutu en yüksek düzeyde algılanırken, amaç boyutunun en düşük düzeyde algılandığı; öğretmenlere göre ölçme yeterliliği boyutu en yüksek düzeyde algılanırken, amaç boyutunun en düşük düzeyde algılandığını belirlemiştir. Dilbaz Sayın (2017) araştırmasında performans değerlendirmeye yönelik öğretmen ve yönetici algılarının en yüksek düzeyde öğrencilere değer verme boyutunda olduğunu, en düşük düzeyde ise çevreyle etkileşim içinde olma boyutunda olduğunu belirlemiştir. Polat (2019) çalışmasında okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine ilişkin öğretmen algılarını incelemiş ve öğretmenlere göre okul müdürünün en çok kontrol rolünü, en az ise gözlem rolünü yerine getirdiğini tespit etmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. İzki (2019), Polat (2019), Soydan (2012), Yıldırım (2011) ve Çolak (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bozan (2017) çalışmasında performans değerlendirme sürecine yönelik öğretmen algısının amaç boyutunda cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve kadın öğretmenlerin algısının erkek öğretmenlerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dilbaz Sayın (2017) araştırmasında performans değerlendirmenin mesleki gelişim ve öğrenciye değer verme, öğrenme ortamını düzenleme, sınıf içi etkileşim, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlama, çevreyle etkileşim içinde olma ve rol model olma boyutlarında kadın öğretmen ve yöneticilerin algıları erkek öğretmen ve yöneticilerden daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yolcu (2008) araştırmasında öğretmen ve yöneticilerin performans yönetimi ölçütlerinin uygulanmasına yönelik görüşlerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

İzki (2019) çalışmasında öğretmenlerin performans algı düzeylerinin yaş değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için yaptığı analizler sonucunda 41-45

yaş grubundaki öğretmenlerin performans algı düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre yüksek olduğunu belirlemiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bozan (2017) ve Çolak (2007) çalışmasında öğretmenlerin performans yönetim süreçlerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Polat (2019) araştırmasında meslek öğretmenlerinin kontrol ve iletişim boyutlarına ilişkin algılarının branş dersleri ve meslek dersleri öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Polat (2019), Bozan (2017), Soydan (2012) ve Yolcu (2008) araştırmalarında öğretmenlerin performans yönetimi algılarının kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

İzki (2019) çalışmasında mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin performans algılarının 5 yıldan az kıdemi olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. İşleyen (2011) çalışmasında mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre performans geliştirme, performans değerlendirme ve performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutlarına ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Dilbaz Sayın (2017) araştırmasında 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilerin 11-15 yıllık kıdemi olan öğretmen ve yöneticilere göre daha fazla çevreyle etkileşim içinde olduğunu belirlemiştir. Yıldırım (2011) araştırmasında 6-10 yıl kıdeme sahip olan yönetici ve öğretmenlerin kıdemi 21-25 yıl olanlara göre performans geliştirme, performans planlama ve performans kayıtlandırma boyutlarına yönelik algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip olanlara göre performans sonuçlandırma boyutuna ilişkin algıları daha yüksektir.

### **3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bu bölümde “Öğretmenlerin örgüt iklimi algılama düzeyleri ile performans göstergelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 3.15’te Spearman Korelasyon testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.15. Öğretmenlerin Örgütsel İklimi Algılama Düzeyleri ile Performans Değerlendirme Algıları Arasındaki İlişki için Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

|     | DMD     | EMD    | KMD     | SÖD     | İÖD     | UÖD     | SİE    | SDE    | MD     | KÖ |
|-----|---------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|----|
| DMD | -       |        |         |         |         |         |        |        |        |    |
| EMD | ,159**  | -      |         |         |         |         |        |        |        |    |
| KMD | -,104** | ,256** | -       |         |         |         |        |        |        |    |
| SÖD | ,401**  | ,211** | ,033    | -       |         |         |        |        |        |    |
| İÖD | ,521**  | ,227** | -,137** | ,633**  | -       |         |        |        |        |    |
| UÖD | -,247** | ,042   | ,450**  | -,185** | -,385** | -       |        |        |        |    |
| SİE | ,284**  | ,086   | -,006   | ,261**  | ,203**  | -,082   | -      |        |        |    |
| SDE | ,211**  | 1,76** | ,076    | ,270**  | ,133**  | ,041    | ,716** | -      |        |    |
| MD  | ,333**  | ,094   | -,029   | ,248**  | ,315**  | -,184** | ,681** | ,563** | -      |    |
| KÖ  | ,330**  | ,059   | -,066   | ,249**  | ,226**  | -,164** | ,779** | ,651** | ,762** | -  |

**DMD:** Destekleyici Müdür Davranışı, **EMD:** Emredici Müdür Davranışı, **KMD:** Kısıtlayıcı Müdür Davranışı, **SÖD:** Samimi Öğretmen Davranışı, **İÖD:** Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı, **UÖD:** Umursamaz Öğretmen Davranışı, **SİE:** Sınıf İçi Etkinlikler, **SDE:** Sınıf Dışı Etkinlikler, **MD:** Mesleki Değerler, **KÖ:** Kişisel Özellikler p değeri. 01\*\* düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.15. incelendiğinde destekleyici müdür davranışının emredici müdür davranışıyla ( $r=.15$ ;  $p<.01$ ), sınıf dışı etkinliklerle ( $r=.21$ ;  $p<.01$ ) ve sınıf içi etkinlikler boyutlarıyla ( $r=.28$ ;  $p<.01$ ) düşük düzeyde ve pozitif yönde; samimi öğretmen davranışı ( $r=.40$ ;  $p<.01$ ), işbirlikli öğretmen davranışı ( $r=.52$ ;  $p<.01$ ), mesleki değerler ( $r=.33$ ;  $p<.01$ ) ve kişisel özellikler ile ( $r=.33$ ;  $p<.01$ ) orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır. Destekleyici müdür davranışının kısıtlayıcı müdür davranışı ( $r=-.10$ ;  $p<.01$ ) ve umursamaz öğretmen davranışı ile ( $r=-.24$ ;  $p<.01$ ) düşük düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Emredici müdür davranışının kısıtlayıcı müdür davranışıyla ( $r=.25$ ;  $p<.01$ ), samimi öğretmen davranışıyla ( $r=.21$ ;  $p<.01$ ), işbirlikli öğretmen davranışıyla ( $r=.22$ ;  $p<.01$ ) ve sınıf dışı etkinlikler ile ( $r=.17$ ;  $p<.01$ ) düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kısıtlayıcı müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; işbirlikli öğretmen davranışı ( $r=-.13$ ;  $p<.01$ ) arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Samimi öğretmen davranışının işbirlikli öğretmen davranışı ile ( $r=.63$ ) arasında orta; sınıf içi etkinlikler ( $r=.26$ ;  $p<.01$ ), sınıf dışı etkinlikler ( $r=.27$ ;  $p<.01$ ), mesleki değerler ( $r=.24$ ;  $p<.01$ ) ve kişisel özellikler ( $r=.24$ ;  $p<.01$ ) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı ( $r=-.18$ ;  $p<.01$ ) arasında düşük düzeyde ve negatif ilişki olduğu belirlenmiştir.

İşbirlikli öğretmen davranışı ile sınıf içi etkinlikler ( $r=.20$ ;  $p<.01$ ), sınıf dışı etkinlikler ( $r=.13$ ;  $p<.01$ ) ve kişisel özellikler ( $r=.22$ ;  $p<.01$ ) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde; işbirlikli öğretmen davranışı ile mesleki değerler ( $r=.31$ ;  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır. İşbirlikçi öğretmen davranışının umursamaz öğretmen davranışı ( $r=-.38$ ;  $p<.01$ ) ile orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Umursamaz öğretmen davranışının; mesleki değerlerle ( $r=-.18$ ;  $p<.01$ ) ve kişisel özelliklerle ( $r=-.16$ ;  $p<.01$ ) düşük ve negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf içi etkinlikler ile mesleki değerler ( $r=.68$ ;  $p<.01$ ) arasında orta; sınıf içi etkinlikler ile sınıf dışı etkinlikler ( $r=.71$ ;  $p<.01$ ) ve kişisel özellikler ( $r=.77$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Sınıf dışı etkinliklerin mesleki değerler ( $r=.56$ ;  $p<.01$ ) ve kişisel özelliklerle ( $r=.65$ ;  $p<.01$ ) orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki değerler ile kişisel özellikler ( $r=.76$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları ile performans değerlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre samimi öğretmen davranışı ve işbirlikli öğretmen davranışı arttıkça öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler, mesleki değerler ve kişisel özellikler boyutundaki performans algıları da artmaktadır. Destekleyici müdür davranışı arttıkça sınıf dışı etkinlikler, sınıf içi etkinlikler ve mesleki değerlere yönelik öğretmen algısı artmakta ve emredici müdür davranışı arttığında sınıf dışı etkinliklere yönelik algı da artmaktadır. Umursamaz öğretmen davranışına yönelik algı arttığında ise mesleki değerler ve kişisel özelliklere ilişkin öğretmen algısı azalmaktadır. Bu bulguya göre okul müdürü öğretmeni desteklediğinde ve okulda samimi ve işbirlikli bir ortam olduğunda öğretmenler arası ilişkiler de güçlü olacağı için öğretmenler kendilerini yalnız hissetmeyecek, sosyal olacaklar; okula güdülenmiş olarak gelecekleri için kendilerini kişisel ve mesleki olarak yeterli görecekler, okulda ya da okul dışında düzenlenecek etkinliklere katılmaya istekli olacaklar ve bu pozitiflik öğrencinin de mutlu ve başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Okulda umursamaz bir iklim olduğunda ise her şeye muhalefet eden bir öğretmen grubu oluşacak, okul iş ve işlemleri aksayacak ve öğretmenler okulun sorunlarına kayıtsız kalarak hem kendilerini bir öğretmen



olarak yetersiz görmeye başlayacak hem de öğrenciler, öğretmenin verimsizliğinden olumsuz yönde etkilenmiş olacaklardır.

Dilbaz (2017) araştırmasında okul ikliminin “idare ilişkisi” boyutu ile öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğunu görmüştür. Buna göre “idare ilişkisi” arttıkça, öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenciye değer verme, öğrenme ortamını düzenleme, sınıf içi etkileşim, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlama, çevreyle etkileşim içinde olma ve rol model olma algıları da artacaktır. Ayrıca okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkisi ile öğretmen performansı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Çelik (2014) çalışmasında örgütsel iklim değişkenlerinden açıklık, yönetici desteği, ödül sistemi, fiziksel ortam ve hedefler üzerinde uzlaşının öğretmenlerin yapılandırmacı performansları ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu; örgüt iklimi ile öğretmenlerin geleneksel performansları arasında negatif yönlü ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca meslektaş dayanışması, mesleki gelişim, açıklık, yönetici desteği, hedefler üzerinde uzlaşma, karar verme, yenilikçilik ve fiziksel ortam boyutları ile öğretmenlerin kaotik performansları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu; hedefler üzerinde uzlaşma ve yönetici desteğinin öğretmenlerin doğrudan etkileşim performansları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Selamat, Samsu ve Kamalu (2013) yapmış oldukları çalışmada örgüt ikliminin müdür davranışlarından yakından kontrol ve öğretmen davranışlarından engellenme boyutu ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Akbaba Altun ve Memişoğlu (2011) araştırmalarında öğretmenlerin çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmeye yönelik olumsuz düşüncelerinin okuldaki örgüt iklimini olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Raza (2010) araştırmasında örgüt ikliminin öğretmen grubu davranışları olan çözülme, engellenme, moral, samimiyet ve yönetici grubu davranışları olan yüksekte bakma, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Demir (2008) çalışmasında öğrencilerin performans değerlendirmeye yönelik algıları ile okul iklimine yönelik öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, güvenlik-düzenlilik, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, yol gösterme, davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler, öğrenci etkinlikleri, ders yönetimi ve çete aktiviteleri boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir.

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

### Sonuçlar

Ortaokullarında çalışan öğretmen görüşlerine göre örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1. Ortaokul öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algıları en yüksek destekleyici müdür davranışı, işbirlikli öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarında ortaya çıkmıştır.
2. Samimi öğretmen davranışı boyutundan sonra emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutları gelmektedir.
3. Cinsiyete göre öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.
  - a) Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutunda erkek öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı algıları kadın öğretmenlerden daha yüksektir.
  - b) Yaşa göre öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.
  - c) Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutunda 52 ve üzeri yaş grubunun algıları diğer gruplara göre daha yüksektir.
4. Branşa göre öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.
  - a) Destekleyici müdür davranışı alt boyutunda sosyal bilimler ve fen bilimleri ile beceri grubu arasında bir farklılık söz konusudur. Beceri grubundaki öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı algıları daha yüksektir.
  - b) Emredici müdür davranışı alt boyutunda fen bilimleri ve beceri grubu arasında bir farklılık söz konusudur. Beceri grubundaki öğretmenlerin emredici müdür davranışı algıları daha yüksektir.
5. Meslekteki hizmet yılına göre öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

- a) Samimi öğretmen davranışı alt boyutunda 1-7 yıl ve 8-14 yıl ile 22 yıl ve üzeri grupları arasında bir farklılık söz konusudur. 22 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı algıları daha yüksektir.
  - b) İşbirlikli öğretmen davranışı altı boyutunda 1-7 yıl ile 8-14 yıl ve 15-21 yıl grupları arasında bir farklılık söz konusudur. 1-7 yıl grubundaki öğretmenlerin işbirlikli öğretmen davranışı algıları daha yüksektir.
6. Okuldaki hizmet yılına göre öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.
- a) Destekleyici müdür davranışı alt boyutunda 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında bir farklılık söz konusudur. 1-3 yıl grubundaki öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı algıları daha yüksektir.
  - b) Emredici müdür davranışı alt boyutunda 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında bir farklılık söz konusudur. 1-3 yıl grubundaki öğretmenlerin emredici müdür davranışı algıları daha yüksektir.
  - c) İşbirlikli öğretmen davranışı alt boyutunda 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında bir farklılık söz konusudur. 1-3 yıl grubundaki öğretmenlerin işbirlikli öğretmen davranışı algıları daha yüksektir.
  - d) Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutunda 4-6 yıl ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında farklılık söz konusudur. 4-6 yıl grubundaki öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı algıları daha yüksektir.
7. Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları en yüksek kişisel özellikler ve mesleki değerler boyutlarında ortaya çıkmıştır.
8. Mesleki değerler boyutundan sonra sınıf içi etkinlikler boyutu gelmektedir.
9. Ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları en düşük sınıf dışı etkinlikler boyutunda ortaya çıkmıştır.
10. Cinsiyete göre ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
11. Yaşa göre ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
12. Branşa göre ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
13. Meslekteki hizmet yılına göre ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

14. Okuldaki hizmet yılına göre ortaokul öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
15. Destekleyici müdür davranışının sınıf dışı etkinlikler ve sınıf içi etkinlikler ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
16. Destekleyici müdür davranışının mesleki değerler ve kişisel özellikler ile arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
17. Emredici müdür davranışı ile sınıf dışı etkinlikler arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
18. Samimi öğretmen davranışının sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler, mesleki değerler ve kişisel özellikler ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
19. İşbirlikli öğretmen davranışının sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler ve kişisel özellikler ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
20. İşbirlikli öğretmen davranışı ile mesleki değerler arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
21. Umursamaz öğretmen davranışının mesleki değerler ve kişisel özellikler ile arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

## **Öneriler**

### **Uygulayıcılar İçin Öneriler**

- Bu araştırmada okulda destekleyici müdür davranışı, samimi ve işbirlikli öğretmen davranışı algısı arttığında öğretmen performans değerlendirme algısının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre okullarda bu davranışların artarak öğretmen performansına olumlu katkı sağlayabilmesi için okul müdürlerine hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Samimi ve işbirlikli öğretmen davranışı ile öğretmen performans değerlendirme algısı arasındaki pozitif ilişki olduğu bulgusuna dayanarak öğretmenler için eğitim-öğretim yılı içerisinde okul içinde ve okul dışında etkinlikler düzenlenerek öğretmenlerin hem yeni gelen öğretmenlerle tanışması hem de öğretmenler arası iletişimin güçlenmesine destek olunabilir.
- Umursamaz öğretmen davranışı algısı ile performans değerlendirmenin mesleki değerler ve kişisel özellikler boyutları arasında negatif ilişki olduğu bulgusuna

dayanarak okullarda umursamaz öğretmen davranışı algısını en alt düzeye indirmek için öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmenlik mesleğinin gereklerine sahip ve donanımlı bireyler yetiştirmede daha fazla sorumluluk üstlenebilir. Ataması yapılan öğretmenlerin takibini yaparak mesleki yeterliliklerinin ne durumda olduğunu görmek adına belirli aralıklarla değerlendirmeler yapabilirler.

- Öğretmenlerin performans değerlendirme algısının en düşük sınıf dışı etkinlikler boyutunda olduğu bulgusuna dayanarak okul müdürleri ve Bakanlık, öğretmenler ve öğrencilerin dâhil olduğu sosyal-kültürel faaliyetler ve ders dışı aktiviteler düzenleyebilirler.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Bu araştırmada Aydın ili Efeler, Söke, Incirliova ve Koçarlı ilçelerindeki ortaokullar ile çalışılmıştır. Benzer çalışmalar diğer ilçelerdeki ortaokullarda da gerçekleştirilebilir.
- Aynı araştırma ilkokul ve liselerde gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada örgüt iklimi boyutları çalışılmıştır. Örgüt iklimi tiplerinin incelendiği bir çalışma yapılarak örgüt iklimi tipinin öğretmen performansı ile ilişkisi incelenebilir.
- Bu araştırma ortaokullarda çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Aynı konu öğrenciler ile çalışılarak öğrencilerin okul iklimi ve öğretmen performansına yönelik görüşleri belirlenebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada ortaokullarda çalışan öğretmenlerden nicel yöntemle veri toplanmıştır. Aynı araştırma nitel veri toplama yöntemi ile yapılarak öğretmen görüşlerine göre performansı artıracak uygulamalar belirlenebilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi ile Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aka, F. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba Altun, S. ve Erdoğan H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 211-227.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S.P.(2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Akbaba, A. ve Kibici, K. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okulda yaşadıkları psikolojik sorun ve şikâyetlerin iş performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 170-186.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76- 101.
- Alay, G. (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alexander, E.E. (2016). *Teacher Evaluation: The Relationship Between Performance Evaluation Ratings and Student Achievement*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, Virginia.
- Allen, N., Grigsby, B., and Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Alpaslan, T. (2015). *Yönetici ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Arslan, N.T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme, *Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(1), 203-228.

- Arslantürk, Z. (2001). *Araştırma Metot ve Teknikleri*. 5. Basım, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Aseltine, J.M., Faryniarz, J.O. ve Rigazio-Digilio, A.J. (2015). *Supervision for Learning*. (Çev. Şahin, S. ve Balkar, B.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Assiri, M.A. (2015). *The Organizational Climate of Public Schools in Muhayil School District, Saudi Arabia*. Doctoral Dissertation, Saint Louis University, Proquest Number: 10003017.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık AŞ.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bakx, A., Baartman, L., & Van Schilt-Mol, T. (2014). Development and evaluation of a summative assessment program for senior teacher competence. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 50–62.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2010). İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin öğretmen performans değerlendirme model ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 396-412.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. (2. basım). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bas Collins, A. (2004). Teacher performance evaluation: a stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, 46(1), 43-54.
- Bayat, S. (2015). *Okulların Örgüt İkliminin Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baykal, İ (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bayram, L. (2006). Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerine yeni bir alternatif: 360 derece performans değerlendirme. *Sayıştay Dergisi*, sayı: 62, 47-65.
- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi Okul ve Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bolu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bozan, S.(2017). *Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.

- Bozkurt Bostancı, A. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 127-140.
- Braxton, B.W.(1982). *An Analysis of the Relationship between Organizational Climate of Elementary Schools and Student Self Concept*, Doctoral Dissertation, The College of William and Mary in Virginia, UMI Number: 8229795.
- Bulut, Z. A. (2004). İşletmelerde performans değerlendirme çalışmaları ve uygulanan yöntemler. *Mevzuat Dergisi* , 7 (7).
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Campbell, A.B. (2014). *Understanding The Teacher Performance Evaluation Process From The Perspective Of Jamaican Public School Teachers*. Doctoral Dissertation, The University of Toronto.
- Can, H., Azizoğlu Aşan, Ö. ve Aydın Miski, E. (2011). *Organizasyon ve Yönetim*,8. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş. ve Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canlı, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canman, D. (1993). *Personelin Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye Kamu Kesiminde Uygulama*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Cemaoğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*. Kış-Bahar 2002. Sayfa 153-154.
- Cırcır, O. (2018). *Ergenlerde, Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Okul İklimi Açısından Yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul Binaları ve Örgüt İklimi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, F. (2000). *Sosyal Bilimlerde İstatistik*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Çakır, S. (2006). *Toplumsal Bilimlerde Yeni Yöntem Anlayışı ve Temel Yaklaşımlar*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi: Tanımlar, Kavramlar, İlkeler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.



- Çalık, T., Türker, K. ve Çalık, Ç. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73- 84.
- Çekiç, E. (2018). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişki (Edirne İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çelik, M. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Performansını Çoklu Kaynaklarla Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çelikten, M. ve Özkan, H.H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 808-824.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim İle İş Doyumu Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, M.(2007). *Orta Öğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi (Kocaeli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi Adana ve Gaziantep İlleri Örneği*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilbaz Sayın, S.S. (2017). *Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Diş, O. (2015). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doran, J. A. (2004). *Effective School Characteristics and Student Achievement Correlates as Perceived by Teachers in American Style International Schools*. Doctoral Dissertation, Central Florida University, Florida.
- Douglas, S. M. (2010). *Organizational Climate and Teacher Commitment*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Down, B., Chadbourne, R. ve Hogan, C. (2000). How are teachers managing performance management? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 213-223.
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü - örgütsel iklim ve etkileşimleri, *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 169- 186.

- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Duff, B.K. (2013). *Differences In Assessments Of Organizational School Climate Between Teachers And Adminsitrators*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Virginia.
- Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup*, 4(2), 1-6.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, M. Y. ve Umurkan, F. (2014). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin yordanmasında okul ikliminin etkileri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 155-172.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul. Beta Yayınları.
- Ergenekon, Ö. (2019). *Bağımsız Anaokullarında Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Örgüt İklimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ergin, C. (2005). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. 3. Basım, Ankara: Elma Yayınevi.
- Ernalbant, Ö. (2014). *360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi Hakkında Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, E. ve Kunt, M. (2018). Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 43, 15-29.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Falak, Ö. (2017). *2016 Yılı Öğretmen Performans Değerlendirme Sisteminin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Fındıkçı, İ. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (4. basım). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Garcia, R.P. (2018). *The Relationship between Transformational Leadership and Organizational School Climate as Perceived by Teachers in the Philippines*. Doctoral Dissertation, St. John's University, New York.
- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 38-55.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. ve Gordon, J.M.R. (2001). *Supervision and Instructional Leadership a Developmental Approach*. USA: A Pearson Education Company.
- Gonder, P. O. ve Hymes, D. (1994). Improving school climate and culture. *American Association of School Administrators, Arlington*, ISBN-0-87652-195-2

- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.
- Gökçe, B. (1999). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara: Savaş Yayınları.
- Gökçen, G.A. (2014). *Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Okul İklimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Greimel-Fuhrmann, B. ve Geyer, A. (2003). Students' evaluation of teachers and instructional quality—analysis of relevant factors based on empirical evaluation research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(3), 229-238.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: research - into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(6), 70-78.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Halpin, A. W. ve Croft D. B. (1963). *Organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Halpin, A.W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: McMillan Company.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Hirase, S.K. (2000). *School Climate*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Utah, Department of Educational Leadership and Policy, UMI Number: 9963110.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring Organizational Climate*. Newbury Park: SAGE
- İlgaz, A.Ö. (2011). *Öğretmen Performansına Denetimin ve Yöneticilerin Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve Ortaokullarda Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşleyen, R.(2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Okuldaki Öğretmen Performans Yönetimi Uygulamaları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İzki, Ö. (2019). *Öğretmenlerin İş Aile Yaşam Dengesinin Performanslarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- John, M. C., ve Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers, *International Forum*, 2(1), 25-57.
- Johnson, B. & Stevens, J.,J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9(2), 111-122.
- Kahramanoğlu, S. (2000). *Kamu Yönetiminde Performans Denetimi*. Ankara: T.C Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E. , İşçi, S., Öztekin, Ö. ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107-122.
- Karakütük, K., Aksoy, H.H.H ve Akçay, R.C. (1994). Eğitim yönetiminde değerlendirme süreci, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1) 361-383.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcıoğlu, A. (1997). *Özelleştirme ve Örgüt İklimi Çimento Fabrikalarında Bir Uygulama*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kasırga, İ. ve Özbek, O. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında örgüt iklimi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 59-68.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. 4. Baskı, Ankara: Set Ofset.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Koçak, R. (2006). The validity and reliability of the teachers' performance evaluation scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 799-808.

- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. (8. basım). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17( 1), 117-139.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *İstatistiğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 36-46.
- Kösterelioğlu, İ. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 243-255.
- Lacks, P.K. (2016). *The Relationships Between School Climate, Teacher Self-Efficacy and Teacher Beliefs*. Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University, Virginia.
- Lezha, E. (2017). Exploring teachers' perceptions on organizational climate in urban and rural schools, *European Scientific Journal*, 13 (13), 402-408.
- Loflan, G.D. (1985), *The Study of the Relationship between Organizational Climate and Job Satisfaction of Teachers in Selected Schools in the District of Columbia*. Doctoral Dissertation, The George Washington University, Washington, UMI Number: 8516231.
- Lubiner, A.G. (2015). *The Association Between School Climate And School Discipline Policies And Practices In Rhode Island Public School*. Doctoral Dissertation, University of Rhode Island.
- Luecke, R. (2015). *Performans Yönetimi*. (Çev. Özer, A.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). the effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education* , 12(1), 73-84.
- Maxwell, S., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E. ve Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: multilevel modeling with student and teacher data. *Frontier Psychology*, 5 December 2017, Volume 8, doi: 10.3389/fpsyg.2017.02069.
- MEB (2007). 2590 sayılı Tebliğler Dergisi s:1495 16.
- MEB (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2008). *İlköğretim Okullarında Okul Temelli Mesleki Gelişim ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi Pilot Uygulamalar Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

- MEB (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017b). *2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB EARGED (2001). *Öğretmen Performans Değerlendirme ve Sicil Raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB EARGED (2006). *Okulda Performans Yönetim Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB *Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği (Taslak)*.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3),126.
- Memduhoğlu, H.B. ve Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 1-26.
- Memunoğlu, M. (2015). *Öğretmenlerin 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi İle İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mori, B.A. (1991). *Teacher Occupational Stress and Organizational Climate*. Doctoral Dissertation, University of La Verne, Department of Educational Management, UMI Number: 9212114.
- Nelon, B.M. (1988). *The Relationship Between a Principal's Behaviour and the Organizational Climate in Selected Recognized Exemplary Schools*. Doctoral Dissertation, The University of North Caroline, UMI Number: 8907840.
- OECD (2009). *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- Okar, M. (2018). *Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algıları İle Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Okur Özdemir, A. (2017). *Okul İklimine İlişkin Öğretmen ve Müdür Davranışları ile Örgütsel Bağlılık İlişkisinde İşkolikliğin Aracılık Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Othman, C. ve Kasuma, J. (2016). Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, 6, 19-29.

- Ovando, M. ve Ramirez, A. (2007). Principals instructional leadership within a teacher performance appraisal system: enhancing students' academic success. *Journal Of Personnel Evaluation In Education*, 20 (1-2), 85-110.
- Owens, R.G. (2001). *Organizational Behaviour in Education*. USA: Allyn&Bacon Publishing.
- Oyetunji, C. O. (2006). *The Relationship between Leadership Style and School Climate in Botswana Secondary Schools*. Doctoral Dissertation, University of South Africa, Education Management, South Africa.
- Örencik, İ. (2007). *360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Kütahya Orta Öğretim Kurumlarında Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özçiçek, V.T. (2016). *Örgüt İklimini Etkileyen İç Etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri ve öğrenci başarısı, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (1), 39-46.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38), 213-224.
- Özdemir, T. (1996). *Örgüt İklimi: Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özer, N. (2010). *Özel Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Uygulamaları: Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgen, H. ve Yalçın, A. (2015). *İnsan Kaynakları Yönetimi Stratejik Bir Yaklaşım*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Öztürk, M. ve Zembat, R. (2015). Okul Öncesi Yöneticilerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 455-467.
- Paknadel, A.C. (1988). *Örgütsel İklim ve İş Doyumu*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Palmer, M. J. (1993). *Performans Değerlendirmeleri*. (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Türkiye Orta Doğu Anne İdaresi Dergisi*. 26 (4).
- Peterson, R.L. ve Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Social Studies*, 92 (4), 167-175.

- Pimpa, N. (2005). Teacher performance appraisal in Thailand: poison or panacea? *Educational Research For Policy and Practice*, 4, 115-127.
- Polat, A. (2019). *Okul Müdürlerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Pugh, D.(1991). *Organizational Behaviour*. Prentice Hall Interneational (UK) Ltd.
- Raza, S.A. (2010). Impact of organizational climate on performance of college teachers in Punjab. *Journal of College Teaching & Learning*, 7, 47-52.
- Sabuncuoğlu, Z. (1994). *Personel Yönetimi*. 7. Baskı, Bursa: Rota Ofset.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Sacher, A. (2010). *Organisation Climate and Managerial Effectiveness*. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Salatan. T. (2017). *Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenleri Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sarı, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sarıkaya, E. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ve Performansları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selamat, N., Samsu, N.Z. ve Kamalu, N.S.M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research*, 2(1), 71-82.
- Serficeli, S.E. (2015). *Aile İşlevleri ve Okul İkliminin Riskli Çevrelerde Yaşayan Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerini Yordamadaki Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 743-757.
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13 (1), 1-25.
- Sönmez, H. (2018). *Okul Müdürlerinin Motivasyonel Dil Kullanımı İle Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



- Stiggins, R. J. ve Bridgeford, N. J. (1985). Performance assessment for teacher development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7 (1), 85-97.
- Stiles, D.C. (1993). *The Relationship Between Organizational Climate and Teacher Job Satisfaction in Gwinnett Country Public Schools*. Doctoral Dissertation, University of Georgia, UMI Number: 9416288.
- Sutherland, F. (1994). *Teachers' Perceptions of School Climate*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379214).
- Sweetland, S. R., ve Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36 (5 ), 703-729.
- Şam, M. (2017). *Ergenlerde Siber Zorba ve Mağdur Olmanın Anne Baba Tutumları ve Okul İklimi ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şengül, Y. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin 360° Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şenol, M. (2015). *Milli Eğitimde Performans Değerlendirmenin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 29-47.
- Şimşek, M. Ş. ve Nursoy. M. (2002). *Toplam Kalite Yönetiminde Performans Ölçme*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Tahaoglu, F. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Taymaz, H. (2002). *Teftiş: Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri için Okul Yönetimi* (9. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- TEDMEM *Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı Üzerine Değerlendirmeler*. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretmen-performans-degerlendirme-aday-ogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerine-degerlendirmeler> adresinden 24 Temmuz 2019 tarihinde edinilmiştir.

- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22 (4), 441-463.
- Torrington, D. ve Hall, L. (1995). *Personel Management*. HRM in Action.
- Turgut, H. (2001). Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerine yeni bir alternatif: 360 derece performans değerlendirme yöntemi. *Sayıştay Dergisi*, 42 (7-9), 56-68.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: ostim imalât işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (2), 195-218.
- Türk Dil Kurumu (TDK). <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 07.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Ünsalan, E. ve Şimşeker, B. (2014). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. 5. Baskı, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Üzmez, İ. T. (2006). *İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Performans Değerlendirme Süreci*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi İlişkisi (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Vasquez, D. (2011). *Organizational Climate and Student Achievement in Belizean Secondary Schools*, Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma.
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Örgütsel İklimin Öğretmen Performansına Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 88-107.
- Woods, R.H. (1997). *Human Resources Management*. Second Edition, United States of America: American Hotel&Motel Association,
- Yapıcıer, İ. (2007). *Okul İkliminin Oluşmasında Yöneticilerin Kişisel ve Yönelimsel Özelliklerinin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, S. (2011). *Okulda Performans Yönetimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Antalya İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, S. (2017). *Liselerde Öğrenci ve Öğretmenlerin Güvenli Okul İklimi Algıları İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-11.
- Yolcu, S. (2008). *İstanbul İli Resmi İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve Ortaokullarda Okul İklimi İle Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yüce, P. (2003). *360 Derece Değerlendirme, Düşünceden Sonuca İnsan Kaynakları*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yüksel, İ. ve Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 6, 117-134.
- Zhang, J. ve Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: an empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.

## 6. EKLER

### Ek 1. Örgütsel İklim Ölçeği Kullanım İzni

21.09.2019

Posta - selda fenerci - Outlook

Re: Ölçek için izin

Yahya Altinkurt <yaltinkurt@gmail.com>

14.03.2019 Per 16:18

Kime: selda fenerci <selda\_fenerci\_07@hotmail.com>

1 ek (292 KB)

ÖRGÜTSEL İKLİM ölçeği boyutlu-39 madde Yılmaz & Altinkurt.pdf

Sayın Fenerci,

Tarafımızdan uyarlanan "Örgütsel İklim Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek ekte yer almaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

selda fenerci <selda\_fenerci\_07@hotmail.com>, 14 Mar 2019 Per, 13:20 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Altinkurt,

Öncelikle iyi çalışmalar. Ben Selda ARSLAN, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA danışmanlığında örgüt ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini bulmaya çalışan bir tez çalışması yürütmekteyim. 2013 yılında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığımız Örgütsel İklim Ölçeğini tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Yardımanız için şimdiden teşekkürler.

Saygılarımla,

Selda ARSLAN

İngilizce Öğretmeni

--

Prof. Dr. Yahya ALTINKURT  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

## Ek 2. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

21.09.2019

Posta - selda fenerci - Outlook

### Re: Ölçek izni

sanem dilbaz <sanem1406@hotmail.com>

5.04.2019 Cum 08:42

**Kime:** selda fenerci <selda\_fenerci\_07@hotmail.com>

İyi günler,

Çalışmanızda yardımcı olacaksa ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım. Gerekli atıfları yaparak ölçeği kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Başarılar.

selda fenerci <selda\_fenerci\_07@hotmail.com> şunları yazdı (1 Nis 2019 21:14):

Sayın Dilbaz,

Öncelikle iyi çalışmalar. Ben Selda Arslan, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Örgüt ikliminin öğretmen performansına etkisi konusunda tez çalışması yapmaktayım. 2017 yılı 'Okul İklimi ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı tez çalışmanızda öğretmen performansını ölçmek için geliştirmiş olduğunuz 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği' ni izninizle tezimde kullanmak istiyorum. Yardımcı olursanız çok sevinirim. Şimdiden teşekkürler.

<https://outlook.live.com/mail/sentitems/id/AQQkADAwATY3ZmYAZS1Y2QyLWUzMjJlALTAwAi0wMAoAEAB3J%2Bz6mzsgQqTRGR7B4QQK>

1/1

### Ek 3. Kişisel Bilgiler Formu

#### **Değerli meslektaşım,**

Okul İklimi ve Öğretmen Performansı üzerine bir yüksek lisans tezi hazırlıyorum. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar, bireysel olarak değerlendirilmeyecek olup topluca bir değerlendirme yapılacaktır. Bu nedenle tüm soruları gönül rahatlığıyla ve içtenlikle cevaplamanızı bekliyoruz. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi için tüm soruları cevaplamanız çok önemlidir. Şimdiden ayırdığınız zaman ve emeğiniz için teşekkür ederim.

Selda ARSLAN

Adnan Menderes Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Programı

Yüksek Lisans Öğrencisi

#### **Kişisel Bilgiler**

1. **Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın( ) Erkek
2. **Yaşınız:** .....
3. **Branşınız:** .....
4. **Meslekteki toplam hizmet yılınız:** .....
5. **Bu okuldaki toplam hizmet yılınız:** .....
6. **En son mezun olduğunuz okul:** .....

Ek 4. Örgütsel İklim Ölçeği

| Bu okulda  | Nadiren Olur | Bazen Olur | Genellikle Olur | Çok Sık Olur |
|--|--------------|------------|-----------------|--------------|
| 1. Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 2. Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 3. Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 4. Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 5. Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 6. Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 7. Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 8. Okul müdürünü anlamak kolaydır.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 9. Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir.                                     | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 10. Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 11. Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini her fırsatta denetler (imza sirküsü vb.). | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 12. Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder.                     | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 13. Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 14. Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 15. Okul müdürü, otokratiktir.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 16. Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 17. Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır.                                    | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 18. Okulda öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır.                         | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 19. Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yükür.          | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 20. Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır.                              | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 21. Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 22. Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlırlar.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 23. Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 24. Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 25. Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 26. Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 27. Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırırlar).  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 28. Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 29. Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler.  | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 30. Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 31. Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.                                    | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 32. Öğretmenler birbirlerine destek olurlar.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 33. Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar.   | 1            | 2          | 3               | 4            |
| 34. Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıncaya kolay kabul görürler.                           | 1            | 2          | 3               | 4            |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| <b>35.</b> Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar.             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>36.</b> Yapılan toplantılar yararsızdır.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>37.</b> Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>38.</b> Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>39.</b> Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.            | 1 | 2 | 3 | 4 |





Ek 5. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

| MADDELER   | Kesinlikle Katılmıyorum(1) | Çoğunlukla Katılmıyorum(2) | Kısmen Katılmıyorum (3) | Çoğunlukla Katılmıyorum (4) | Tamamen Katılmıyorum (5) |
|--|----------------------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 1. Farklı seviyelerdeki sınıflara ve öğrencilere gereken önemi gösterir, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini değerlendiririm.    | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 2. Öğrenmeye ve yeniliklere açık biriyim, eğitim ve alanımdaki yenilikleri takip edip uygulamaya koyarım.                          | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 3. Toplumsal değerleri öğrencilere yansıtır, öğrencilerime rol model olurum.   |                            |                            |                         |                             |                          |
| 4. Gerekli evrak ve dokümantasyon olarak derslerime hazırlıklıyım.   | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 5. Branşımda bilgiliyim, bilgilerimi öğrencilere aktarabilirim.  | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 6. Pedagojik açıdan yeterliyim, alanımda uzmanımdır.   | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 7. Öğrenciler ile etkili bir iletişim kurabilir, samimi ilişkiler içinde öğrenci ve velilerle empati kurabilirim.                  | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 8. Oyunu ve eğlenceyi derslerimde kullanır, sıkıcı bir şekilde ders anlatmam, farklı etkinlikler ile dersi zenginleştiririm.       | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 9. Derslerimde sorumluluk sahibiyimdir.  | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 10. Çalışma süresince edindiğim deneyimlerimi mesleğimde etkin bir şekilde kullanırım.   | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 11. Fedakâr ve özveriliyimdir, çocukların gelişimi ile ilgili radikal kararlar alırım.   | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 12. Çocukları sever ve mesleğimi severek yaparım.  | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 13. Öğrencilerimi tanır, öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak dersimi zenginleştiririm, yaratıcıyım.           | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 14. Çoklu zekâ kuramına göre öğrencilerin farklılıklarını değerlendiririm.   | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 15. Eleştiriye ve gelişime açık biriyim, özeleştiri yapabilirim.   | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 16. Türkçeyi doğru kullanır ve güzel konuşma tarzıyla öğrencilerime örnek olurum.  | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 17. Mesleki gelişimime önem verir, hizmet içi eğitim seminerlerine katılırım, araştırmacıyım ve alanımdaki yayınları takip ederim. | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 18. Sınıf içinde özgür bir öğrenme ortamı yaratırım, özgürce düşünüp, kendini ifade edebilen öğrenciler yetiştiririm.              | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 19. İkna ve ifade gücüm yüksektir.   | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 20. İşbirliğine açık ve paylaşımcı biriyim.  | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 21. Beden dilini etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerin dikkatini çekebilirim.  | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |
| 22. Problem çözmede etkin bir rol oynarım.   | 1                          | 2                          | 3                       | 4                           | 5                        |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>23.</b> Öğrenciler ile olan ilişkilerimde sınırlarımı belirlerim, her öğrenciye samimiyet mesafem ayındır, ders sırasında öğrencilere eşit derecede söz hakkı veririm.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>24.</b> Sınıf yönetimi ve öğrenci ile olan tüm etkileşimlerimde disiplinliyimdir.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>25.</b> İyi bir dinleyiciyim, tüm öğrencileri dinleyip fikirlerine önem veririm.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>26.</b> Değerlendirme ve tekrarlar yaparak, öğrencilerin eksiklerini fark ederim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>27.</b> Tahtayı düzenli ve anlaşılabilir bir şekilde kullanırım.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>28.</b> Öğrencilerim ile birlikte karar alıp, uygulamaya koyarım.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>29.</b> Öğrenciler ile birlikte ders dışı aktiviteler düzenleyerek ders saatleri dışında da onlarla vakit geçiririm.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>30.</b> Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenlerim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>31.</b> Öğrencilere ödev verirken ve sınıf dışı çalışmalar yaptırırken hem onların hem de çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate alırım.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>32.</b> Çalışmalarımı planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlarım.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>33.</b> Davranışlarımda tutarlı ve dürüst biriyim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>34.</b> Bilimsel araştırma yapmaya istekli ve çalışkan biriyim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>35.</b> Okulu geliştirme çalışmalarında, öğrenciler ile birlikte, diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleri ile iş birliği yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>36.</b> Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yaparım.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>37.</b> Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yaparım.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>38.</b> Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>39.</b> Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde rehberlik yaparım.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Ek 6. Araştırma İzni



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.10293416  
Konu : Selda ARSLAN'ın  
Araştırma İzni Hk.

24/05/2019

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi.  
b) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün  
09.05.2019 tarih ve 8046 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Programı tezli yüksek lisans öğrencisi Selda ARSLAN, Öğretim Üyesi Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'nın danışmanlığında "*Örgüt İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında, Aydın İline bağlı Efeler, Söke, Koçarlı ve İncirliova ilçelerindeki farklı ortaokullarda görevli öğretmenlere anket yapma isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda; **çalışmanın eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (b) yazı ve ekleri

OLUR  
24/05/2019

Yücel GEMİCİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

|  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN | Ayrıntılı bilgi için: A.ÇERÇİ-Şef |
| Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr                  | Tel: 0256 215 10 28 - 1429 Dahili |
| e-posta: yuksekogretimyurddisi09@meb.gov.tr          | Faks: 0256 225 12 68              |

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a000-e35f-3a88-9f3b-a7d8 kodu ile teyit edilebilir.

# ÖZGEÇMİŞ

## Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Selda ARSLAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Aydın/ 01.01.1992

## Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / İngiliz Dili Eğitimi (2010-2014)

Lisansüstü Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (2015-2019)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

## İş Deneyimi

Öğretmen : Mersinbeleni Ortaokulu / Koçarlı / Aydın (2017-)

Arpaseki Ortaokulu / Kınık / İzmir (2016-2017)

Karacaali Ortaokulu / Sarıgöl / Manisa (2014-2016)

## İletişim

E-posta Adresi : selda\_fenerci\_07@hotmail.com

Tarih :