

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**VELİ YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİ:
AFYONKARAHİSAR İLİ UYGULAMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdullah HATİPOĞLU

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Programı

HAZİRAN 2015

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**VELİ YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİ:
AFYONKARAHİSAR İLİ UYGULAMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdullah HATİPOĞLU

1203811029

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erkan KAVAS

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 1203811029 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi, “Abdullah HATİPOĞLU” ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “VELİ YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİ ” başlıklı tezini, aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Erkan KAVAS
Süleyman Demirel Üniversitesi



Jüri Üyeleri : Yrd. Doç. Dr. Erkan KAVAS
Süleyman Demirel Üniversitesi



: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Hüsrev EROĞLU
Süleyman Demirel Üniversitesi




: Yrd. Doç. Dr. Kemal TEKİN
Türk Hava Kurumu Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 16 Haziran 2015

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “VELİ YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİ” adlı çalışmamın, tarafımdan akademik etik ve kurallara aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



25.05.2015

Abdullah HATİPOĞLU

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin performansları üzerinde veli yaklaşımlarının etkilerini, öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre veli yaklaşım algılarını ve veli yaklaşımlarının öğretmenlerin performans düzeylerine etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda ilerlerken, araştırmanın her aşamasında bilgilerini benimle paylaşan, desteğini esirgemeyen, değerli hocam ve tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Erkan KAVAS'a teşekkür ederim.

Anket çalışması esnasında ve anketin değerlendirilmesi aşamasında yardımlarını esirgemeyen okul müdür yardımcısı arkadaşım Ayşe KIZILKAYA'ya ve öğretmen arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım.

Büyük bir fedakarlık göstererek bu günlere gelmemde emeği olan annem Hatice HATİPOĞLU, babam merhum Ahmet HATİPOĞLU ve benim yetişmemde emeği olan bütün öğretmenlerime, bu tezi yazmamda beni cesaretlendiren ve çoğu zaman ihmal ettiğim sevgili eşim Şerife HATİPOĞLU, biricik kızım Hacer Betül ve oğullarım Ahmet Faruk ve İbrahim Yiğit 'e teşekkür eder sevgilerimi sunarım.

Mayıs, 2015

Abdullah HATİPOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
1. MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK	3
1.1 Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği	3
1.2 Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları	4
1.3 Öğretmenlik Kariyer Basamakları	6
1.4 Öğretmen Yeterlilikleri	7
İKİNCİ BÖLÜM	11
2. ÖĞRETMEN PERFORMANSI	11
2.1 Performans Tanımı ve İlgili Kavramlar	11
2.2 Öğretmen Performansı.....	13
2.3 Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler	14
2.3.1 Öğretmen Performansını Etkileyen Kişisel Faktörler	15
2.3.2 Öğretmen Performansını Etkileyen Örgütsel Faktörler	16
2.3.3 Öğretmen Performansını Etkileyen Çevresel Faktörler	19
2.4 Öğretmen Performansının Artırılması	20
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	23
3. OKUL VELİ İLİŞKİLERİ	23
3.1 Eğitimde İletişim	23
3.2 Okulda İletişim	24
3.3 Eğitimde Aile Katılımının Önemi	25
3.4 Okul Aile İşbirliği ve İletişimin Önemi.....	28
3.4.1 Veli-Öğretmen İlişkileri	29
3.4.2 Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	31
3.4.3 Okul Veli İletişiminde Karşılaşılan Güçlükler.....	32
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	35
4. VELİ YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN PERFORMANSINA	
ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA	35
4.1 Araştırmanın Amacı	35
4.2 Araştırma Soruları	35
4.3 Araştırmanın Sınırlılıkları	36
4.4 Araştırmanın Varsayımları	36
4.5 Evren ve Örneklem.....	37
4.6 Veri Toplama Araçları.....	37
4.6.1 Veli Yaklaşım Ölçeği	37

4.6.2	Öğretmen Performans Ölçeği.....	38
4.7	Verilerin İstatistiksel Analizi.....	40
4.8	Araştırmanın Bulguları.....	41
4.8.1	Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	41
4.8.2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Veli Yaklaşım ve Performans Düzeylerinin Ortalamaları	45
4.8.3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarının Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	47
4.8.3.1	Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Düzeylerinin Yaş Grubu Değişkenine Göre Ortalamaları	47
4.8.3.2	Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamaları	49
4.8.3.3	Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Ortalamaları	50
4.8.3.4	Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ortalamaları	51
4.8.3.5	Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarının Yabancı Dil Bilme Düzeyi Değişkenine Göre Ortalamaları	52
4.8.3.6	Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarının Mesleki Deneyimi Değişkenine Göre Ortalamaları.....	53
4.8.3.7	Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarının Görev Yerinin İkamet Yerine Uzaklığı Değişkenine Göre Ortalamaları	56
4.8.4	Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Ortalamaları.....	57
4.8.4.1	Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Yaş Grubu Değişkenine Göre Ortalamaları	57
4.8.4.2	Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamaları	59
4.8.4.3	Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Medeni Durumu Değişkenine Göre Ortalamaları	60
4.8.4.4	Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ortalamaları	61
4.8.4.5	Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Yabancı Dil Bilme Düzeyi Değişkenine Göre Ortalamaları	62
4.8.4.6	Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Mesleki Deneyimi Değişkenine Göre Ortalamaları.....	64
4.8.4.7	Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Görev Yerinin İkamet Yerine Uzaklığı Değişkenine Göre Ortalamaları	66
4.8.5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algıları ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	68
4.8.6	Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Düzeylerinin Performans Düzeyleri Üzerine Etkisi Regresyon Analizi ile İncelenmesi.....	70
	BEŞİNCİ BÖLÜM	74
	5. SONUÇ VE ÖNERİLER	74
	KAYNAKÇA	80
	EKLER	87
	EK-A: Anket Formu.....	88
	ÖZGEÇMİŞ	91

TABLO LİSTESİ

Tablo 4.1	: Veli yaklaşım ölçeği faktör yapısı.....	38
Tablo 4.2	: Öğretmen performans ölçeği faktör yapısı.....	39
Tablo 4.3	: Ölçeklerin değerlendirme kriterleri.....	40
Tablo 4.4	: Yaş grubu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	41
Tablo 4.5	: Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	41
Tablo 4.6	: Medeni durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	42
Tablo 4.7	: Eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	43
Tablo 4.8	: Yabancı dil bilme düzeyi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	43
Tablo 4.9	: Mesleki deneyimi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	44
Tablo 4.10	: Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	44
Tablo 4.11	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans düzeylerinin ortalamaları.....	45
Tablo 4.12	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin ortalamaları.....	46
Tablo 4.13	: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının yaş gruplarına göre farklılaşması.....	47
Tablo 4.14	: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının yaş gruplarına göre farklılaşması.....	47
Tablo 4.15	: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının düzeyi yaş gruplarına göre farklılaşması.....	48
Tablo 4.16	: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.....	49
Tablo 4.17	: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.....	49
Tablo 4.18	: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.....	49
Tablo 4.19	: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının medeni durumlarına göre farklılaşması.....	50
Tablo 4.20	: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının medeni durumlarına göre farklılaşması.....	50
Tablo 4.21	: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının medeni durumlarına göre farklılaşması.....	50
Tablo 4.22	: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.....	51
Tablo 4.23	: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.....	51

Tablo 4.24	: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.....	52
Tablo 4.25	: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.....	52
Tablo 4.26	: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.....	52
Tablo 4.27	: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.....	53
Tablo 4.28	: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.....	53
Tablo 4.29	: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.....	54
Tablo 4.30	: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının yabancı deneyimlerine göre farklılaşması.....	55
Tablo 4.31	: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım görev yerinin ikamet yerine uzaklığı göre farklılaşması.....	56
Tablo 4.32	: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım görev yerinin ikamet yerine uzaklığı göre farklılaşması.....	56
Tablo 4.33	: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı yaklaşım görev yerinin ikamet yerine uzaklığı göre farklılaşması.....	57
Tablo 4.34	: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının yaş gruplarına göre farklılaşması.....	57
Tablo 4.35	: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının yaş gruplarına göre farklılaşması.....	58
Tablo 4.36	: Öğretmenlerin genel performanslarının yaş gruplarına göre farklılaşması.....	58
Tablo 4.37	: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.....	59
Tablo 4.38	: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.....	59
Tablo 4.39	: Öğretmenlerin genel performanslarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.....	59
Tablo 4.40	: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının medeni durumlarına göre farklılaşması.....	60
Tablo 4.41	: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının medeni durumlarına göre farklılaşması.....	60
Tablo 4.42	: Öğretmenlerin genel performanslarının medeni durumlarına göre farklılaşması.....	61
Tablo 4.43	: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.....	61
Tablo 4.44	: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.....	61
Tablo 4.45	: Öğretmenlerin genel performanslarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.....	62
Tablo 4.46	: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.....	62
Tablo 4.47	: Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.....	63

Tablo 4.48	: Öğretmenlerin genel performanslarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.....	63
Tablo 4.49	: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.	64
Tablo 4.50	: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.	65
Tablo 4.51	: Öğretmenlerin genel performanslarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.	65
Tablo 4.52	: Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığına göre farklılaşması.	66
Tablo 4.53	: Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığına göre farklılaşması.	67
Tablo 4.54	: Öğretmenlerin genel performanslarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığına göre farklılaşması.....	68
Tablo 4.55	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli yaklaşım algıları ve performans düzeyleri arasındaki ilişki.....	68
Tablo 4.56	: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans üzerine etkisi.....	70
Tablo 4.57	: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans üzerine etkisi.....	71
Tablo 4.58	: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin genel öğretmen performansı üzerine etkisi.	72
Tablo 4.59	: Öğretmenlerin genel veli yaklaşım düzeyinin genel öğretmen performansı üzerine etkisi.	73

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1	: Örgütsel davranış, insan üretim gücü	13
Şekil 4.1	: Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı.....	41
Şekil 4.2	: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	42
Şekil 4.3	: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı.	42
Şekil 4.4	: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı.....	43
Şekil 4.5	: Öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeylerine göre dağılımı.....	44
Şekil 4.6	: Öğretmenlerin görev yerinin ikamet yerine uzaklıklarına göre dağılımı.....	45
Şekil 4.7	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans düzeylerinin ortalamaları.....	46
Şekil 4.8	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin ortalamaları.....	46
Şekil 4.9	: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans üzerine etkisinin sonuç modeli.....	71
Şekil 4.10	: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans üzerine etkisinin sonuç modeli.....	72
Şekil 4.11	: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin genel öğretmen performansı üzerine etkisinin sonuç modeli.....	73
Şekil 4.12	: Öğretmenlerin genel veli yaklaşım düzeyinin genel öğretmen performansı üzerine etkisinin sonuç modeli.....	73

ÖZET

VELİ YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİ

HATİPOĞLU, Abdullah

Yüksek Lisans, İşletme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erkan KAVAS

Mayıs 2015, 91 Sayfa

Bu araştırma; ilkökul öğretmenlerinin performansları üzerinde veli yaklaşımlarının etkilerini ve öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre veli yaklaşım algılarını ve performans düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Amaç doğrultusunda, kişisel bilgi formu, veli yaklaşımları ölçeği ve öğretmen performansı ölçeğinden oluşan anket formu; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçeye bağlı köy ve kasabalarda bulunan, ilkökullarda görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 250 ilkökul öğretmenine uygulanmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Veli yaklaşımları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizinden, veli yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde ise regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında istatistiksel açıdan olumlu ilişkilerin olduğu, olumsuz ve tenkit edici veli yaklaşımı ile öğretmen performansı arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını olumlu etkileyerek artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, veli yaklaşımı, öğretmen performansı

ABSTRACT

THE EFFECTS OF PARENTS APPROACH ON TEACHER PERFORMANCE

HATIPOĞLU, Abdullah

Master, Department of Management

Thesis Advisor: Assist. Professor Erkan KAVAS

May 2015, 91 Pages

This study aimed to investigate the effects of parents approach on primary school teachers and teachers' perception of parents approaches according to their descriptive characteristics and whether parents approaches have any differentiation on teachers performances or not.

For this purpose, a questionnaire form consisting of personal data form, the measure of parents approaches and the measure of teacher performance was applied on 250 voluntary primary school teachers who work in the towns and villages of Afyonkarahisar Province.

The data getting from questionnaires were analysed on computer programmes. Pearson Correlation Analyses was used to identify the correlation of parents approaches and teacher performance and Regression Analyses was used to determine the effects of parents approach on teacher performances.

The results of the study showed that there was statistically positive relation between positive and informative parents approaches and teacher performance, yet, there was no relation between negative and offensive parents approaches and teacher performance. It is concluded that the positive and informative parents approaches has positive effects on teacher performance.

Key Words: Teacher, parents approach, teacher performance

GİRİŞ

Sağlıklı bir toplum ve kalkınmış bir ülke için eğitim sistemine düşen rolün gerçekleştirilebilmesinde en önemli öge öğretmendir. Çünkü öğretmen öğrenciyi doğrudan işleyen güçtür. İş barışı yani performansı düşük bir öğretmenin toplumun geleceğinin şekillenmesinde yaratacağı olumsuzluk göz önüne alındığında öğretmenin önemi daha da tartışılmaz hale gelmektedir (Bozkurt Bostancı ve Yolcu, 2011:924).

Tüm çalışanlarda olduğu gibi, öğretmenlerinde performanslarında bireysel ve örgütsel çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Öğretmenlerin performansı öğrencilerin performanslarına, dolayısıyla eğitimin kalitesine olumlu veya olumsuz yansımaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenin performansı demek bir açıdan öğrencilerin başarısı demektir. Öğrenci başarısında hiç şüphe yok ki, velilerin çocukları ile ilgilenmeleri, çocukların etkinliklerine katılmaları etkilidir. Velilerin öğretmenlere yaklaşımları acaba öğretmenlerin performanslarına ne şekilde yansımaktadır? Bu araştırma bu sorunun yanıtını alabilmek düşüncesiyle planlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; ilkokul öğretmenlerinin performansları üzerinde veli yaklaşımlarının etkilerini belirlemektir. Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre velilerin yaklaşımları ve performans düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını incelemek de araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır. Amaç doğrultusunda çalışmada öncelikle öğretmenlik mesleği ve öğretmen performansı ile ilgili bilgilere yer verilmiş, ardından okul veli ilişkileri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın uygulama bölümünde ise veli yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler verilmiş, ardından elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla yorumlanarak sunulmuştur.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmen performansı üzerine araştırmaların yapıldığı, veli yaklaşımlarına ilişkin ise sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmüştür. Öğretmen performansı ve veli yaklaşımının birlikte ele alındığı

sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmanın bu yönüyle ilgili literatüre katkı sağlaması beklenilmektedir. Ayrıca araştırmadan ulaşılan sonuçların, öğretmen performansı ile yapılacak uygulamalarda fikir verici olacağı düşünölmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK

1.1 Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği

Öğretmen, en temel anlamıyla, eğitim ve öğretim işinin nicelik ve niteliğini planlayan, uygulamayı yürüten ve öğrencileri değerlendiren kişidir (Ergun, 1999: 61). Eğitimin planlı bir faaliyet haline gelmesiyle öğretmenlik meslek olmuştur. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesinde de "Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili öğretim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (Ergun ve diğ.,1999: 62). Devletin öğretmenlerden temel beklentisi; görevlerini yaparken Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak hareket etmek olduğu ifade edilmiştir. (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005: 210).

Öğretmenler, sınıftaki faaliyetlerin düzenleyicisidirler. Dersin amaçlarını belirleyerek, bu doğrultuda zamanı planlarlar. Sınıf güvenliğini sağlayarak, öğretim materyallerini öğrencilerin kullanımına sunarlar. Bu nedenle öğretmenler, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon kazandırılarak yetiştirilmektedirler (Yetim ve Göktaş, 2004: 13).

Öğretmenlik, özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren bir meslek dalıdır. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı ülkelerin kültürlerine göre farklılık göstermekte olup, öğretmenlik doğrudan insanla ilgili bir meslek olması açısından, geçmişten günümüze yalnızca kazanç kapısı değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak kabul edilmiştir. Türk eğitim tarihine bakıldığında, bilge kişilerin ve öğretmenlerin yeri her zaman saygın olmuştur. Öğretmen denince toplumda davranış ve yaşantısıyla örnek alınan model insan akla gelmiştir. Özetle öğretmen, insan davranışlarının mimarı, insanların kişiliğini şekillendiren sanatkârdır (Şişman 2001, Akt, Şişman ve Acat, 2003: 236).

Öğretmenlik mesleği eğitim ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanı ile ilgili profesyonel bir eğitim alınmış olmasını gerektirir (Yalın 2002). Geleceğimizi emanet edeceğimiz nesillerin yetiştirilmeleri için topluma karşı sorumluluğu olan öğretmenlik mesleği, eğitim ve deneyimleriyle Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine katkıda bulunur (Gökalp 2004). Öğretmenlik mesleğinin gelecek nesillerin yetişmesinde kritik bir öneme sahip olmasından dolayı, öğretmenlerin eğitimine özen gösterilmesini gerektirmektedir (Akt, Aysu, 2007: 17).

Yapılan tanımlar ve verilen bilgiler doğrultusunda, öğretmen, topluma sistemli planlı bilgiler öğreten ve öğretme işini meslek olarak yapan kişi olarak tanımlanabilir.

1.2 Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları

Öğretmenlerin en temel görevleri, sorumlu oldukları öğrencilere, belirli bir program dâhilinde, davranış ve kazanımları kazandırmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu M. Kemal Atatürk 19 Ekim 1925'te İzmir'de ilk öğretmen okulunda yaptığı konuşmasında "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir." diyerek öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamıştır (Tekışık, 2003, Akt, Karacaoğlu, 2008: 72). Öğretmenlerin ülke kalkınmasında önemli yeri bulunmaktadır. Çünkü öğretmenler, bir milletin geleceğini ifade eden çocukları yetiştirmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005) öğretmenliği "milli ve evrensel değerleri benimseyerek ülkemizin sorunlarına çözüm üreten, ders programlarının amaçlarını öğrencilerinde davranışa dönüştüren, öğrencilerine hazır bilgiyi sunma yerine onlara öğrenmeyi öğreten ve öğrencilerinin bireyler farklılıklarını göz önünde tutarak ve gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmek" olarak tanımlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2003) öğretmenlerin görevleri ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır: "İlköğretim okullarında dersler sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur. Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre plânlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler" (md. 64).

Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlilikler (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003, md 5):

1. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
2. Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
3. Öğrencilerin, milli ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak
4. Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,
5. Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,
6. Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,
7. Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,
8. Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
9. Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,
10. Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönelmek,
11. Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,
12. Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,
13. Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,
14. Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,
15. Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yöneltmek,
16. Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
17. Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,

Bu amaçlar doğrultusunda öğrencileri eğitmek öğretmenin temel görevi ve sorumluluğudur.

1.3 Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Son yüzyılda yaşanan bütün değişim ve gelişmelere rağmen, eğitim-öğretim sistemimizde en çok etkili ve belirleyici faktör öğretmenliktir. Stratejik bir öneme sahip öğretmenlik mesleğinin niteliğini yükseltmeye yönelik çalışmalar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her dönemde üzerinde durulmakta ve öğretmenlik mesleği üzerinde çeşitli çalışmalar aralıksız sürdürülmektedir. Öğretmenlerin statüsünün yükseltilmesi ve mesleğin itibarının artırılması için öğretmenlik mesleği kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmıştır.

Öğretmenlikte kariyer basamakları sisteminin getirilmesi ile ilgili çalışmalar MEB'e bağlı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nde başlatılmıştır. Daha sonra kariyer basamakları ile ilgili çalışmalar ve görevler, MEB'e bağlı olan Personel Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. İlk uygulaması 2006 yılında yapılan öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili çalışmalar daha sonra MEB PGM (Personel Genel Müdürlüğü) içinde kurulan "İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Daire Başkanlığı'na devredilmiştir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarındaki asıl hedef onların yükselme alanlarında yaptıkları işlerinde bilgi ve becerilerinin daha çok geliştirmektir. Kariyer basamakları sayesinde öğretmenlik mesleğine daha fazla yenilik ve canlılık kazandırılmak hedeflenmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerine olanak verilerek aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve iş başarımında yarışmayı ön plana çıkaracak teşvik sistemi kurulması planlanmıştır (Korkmaz, 2010: 449).

Öğretmenlik mesleğine dinamizm kazandırmak amacıyla öğretmenlik mesleğini; Aday Öğretmen, Öğretmen, Uzman Öğretmen ve Başöğretmen olarak kariyer basamaklarına dönüştürmeye yönelik, 13 Ağustos 2005 ve 25905 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanan "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme ile öğretmenlerin meslek kariyer basamaklarına geçişleri sınavla yapılacak, öğretmenler, kazandıkları kariyer basamağının özlük haklarından yararlanacak ve buna göre farklı maaş alacaklardır (Artan, 2007: 60). Öğretmenlik Kariyer Basamakları;

Aday Öğretmenlik: Öğretmen olabilmek için gerekli olan şartları taşıyan lisans mezunu adaylar Kamu Personeli Seçme Sınavına katılmak zorundadırlar. Bu sınav sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen alanlarda, belirlenen

kontenjanlarda puan esasına bağlı kalınarak öğretmen atamaları gerçekleştirilmektedir. Bu atama sonucunda öğretmenin göreve başlaması ile öğretmenlerin “aday öğretmenlik” dönemi başlamış olur. Bu atama sonucu öğretmenlik mesleğine başlayan öğretmenlere 2423 Sayılı “MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” çerçevesinde “Temel Eğitim, Hazırlayıcı Eğitim, Uygulamalı Eğitim” yapılmaktadır. Başarılı olmak adaylığın kalkması için zorunlu koşuldur.

Öğretmenlik: Önceki dönemde eğitimde başarılı olan ve olumlu sicil alan aday öğretmenler, öğretmen olarak atanırlar. Bireyler “Öğretmen” unvanından göreve atama yetkisi bulunan amir tarafından atanmanın yapıp onaylandığı tarih itibarıyla yararlanırlar. Bu dönem öğretmenin kendi isteğiyle işten ayrılması veya bir takım nedenlerden dolayı memuriyetten atılmaları durumu dışında emekliliğe kadar devam etmektedir.

Uzman Öğretmenlik: Öğretmen unvanını alan ve öğretmenlikte 7 yılını dolduran öğretmenler, “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı”na başvurabileceklerdir. Ayrıca kendi branşında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans yapan öğretmenler bir takım kriterlere (etkinlikler, kıdem, hizmet içi eğitim, sicil derecelerine ve başarı sıralaması) göre branşlarında ayrılan kontenjana göre uzman öğretmen olma hakkına sahip olurlar.

Başöğretmenlik: Kariyer basamaklarının öğretmenler için en üst basamağı başöğretmenliktir. Uzman öğretmenlikte 6 yılını tamamlayan “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı”na başvurabileceklerdir. Ayrıca kendi branşında ya da eğitim bilimleri alanında doktora yapan öğretmenler bir takım kriterlere(etkinlikler, kıdem, hizmet içi eğitim, sicil derecelerine ve başarı sıralaması) göre branşlarında ayrılan kontenjana göre başöğretmen olma hakkına sahip olurlar.

1.4 Öğretmen Yeterlilikleri

Bütün mesleklerde bilgi beceri ve tecrübe ancak eğitim yoluyla aktarılır. Meslek çalışanlarının ileri seviyede bilgi ve beceriye sahip olabilmeleri için çalışanları eğitecek olan bu eğitimcilerin kendi alanlarında ileri seviyede bilgi ve beceriye sahip olmaları gereklidir. Kendi alanıyla ilgili üst düzey yeterliliğe sahip olmayan eğitimciler başarılı olamazlar (Erden, 2014: 85).

TDK (2014), yeterlilik kavramını “bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, ehliyet görevini yerine getirme gücü, kifayet” olarak tanımlar. Yeterlik, “bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır” (Şahin, 2004).

Öğretmen açısından yeterlilik değerlendirildiğinde, “öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar vurgulanmaktadır” (Bircan ve diğerleri 2003: 304).

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür. Öğretim programlarını uygulayan ve öğrenme ortamlarını oluşturan öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu süreçte önemli bir rol oynayan öğretmenlerimizin niteliklerinin sorgulanması ve geliştirilmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi gerekli görülmüştür (MEB, 2010: 5).

Göktaş ve Yetim (2000), bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri şöyle açıklamıştır; eğitim ve çevre sürekli olarak bir değişime uğramakta ve öğretmeninde hızla değişen toplumun gereksinimlerine ayak uydurabilmek için bu durumu en iyi değerlendirebilen bir kişiliği sahip olması gerekmektedir. Öğretmen mükemmele ulaşmak için çaba sarf eden, yaratıcılığını kullanıp esneklik gösterebilen bir kişi olmalıdır. İş birliğine açık olma paylaşma, çağdaş bir öğretmenin nitelikleri arasında yer alır. Öğretmenin yaratıcılığa da sahip olması önemlidir. Çünkü yaratıcılık, zekâ ve kişilikleri özelliklerini etkilemektedir. Yaratıcılık sayesinde öğretmen farklı sosyo-kültürel ortamlarda yetişen bireyleri eğitmesinde ve onların bir şeyler öğrenmesinde daha çok destek olur. Öğretmenin sahip olması gereken özellikler bunlarla ile de sınırlı değildir öğretmen aynı zamanda samimi, canlı, neşeli, öğrencilerin sorunlarına karşı duyarlı işini seven, günlük sorunlarını dışarıda bırakabilen bir birey olmalıdır.

Öğretmenlik mesleği yeterlilikleri için MEB tarafından birtakım çalışmalar yapılmıştır. Türkiye Hükümeti ile Avrupa Birliği Komisyonu arasında Temel Eğitime Destek Projesi imzalanmıştır. Bu proje kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, “Özel Alan Yeterlikleri”, “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu” hazırlanmıştır.

MEB bünyesinde çalışan bütün öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan yeterlik, alt yeterlik ve performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri“ çalışması öğretmenlerin kendilerini

tanımları ve öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde kullanılmak üzere yürürlüğe konulmuştur (<http://otmg.meb.gov.tr>). Öğretmenlerin yeterlik alanları ve alt yeterliklerine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir (www.otmg.meb.gov.tr).

Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim boyutunda öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme, öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma, ulusal ve evrensel değerlere önem verme, öz değerlendirme yapma, kişisel gelişimi sağlama, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama, okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama ve mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme gibi 8 yeterlik bulunmaktadır.

Öğrenciyi Tanıma boyutunda 4 yeterlik bulunmaktadır. Bunlar; gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciyeye değer verme ve öğrenciyeye rehberlik etmektir.

Öğrenme ve Öğretme Süreci boyutunda 7 yeterlik bulunmaktadır. Bunlar; Dersi Planlama, Materyal Hazırlama, Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Ders Dışı Etkinlikleri, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimidir.

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme boyutunda 4 temel yeterlik bulunmaktadır. Bunlar; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama ve sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmedir.

Okul-Aile ve Toplum İlişkileri boyutunda 5 yeterlik bulunmaktadır. Bunlar; çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık ve aile katılımı ve işbirliği sağlamadır.

Program ve İçerik Bilgisi boyutunda ise 3 temel yeterlik bulunmaktadır. Bunlar; Türk milli eğitimin amaç ve ilkeleri, özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi ve özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirmedir.

Özel Eğitim Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri: “Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip, bu alanda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan

Yeterlikleri” geliştirmiştir. Bunlardan Özel Alan Yeterlikleri, öğretmenlerin alanına özgü olarak, öğretmenlere gelişim hedefleri göstermek için hazırlanmıştır. Genel ve Özel Alan Yeterlikleri bir bütün teşkil eder ve birlikte değerlendirilmeyi gerektirir. Geliştirilen Özel Alan yeterliklerinde, yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler ve performans göstergeleri, bulunmaktadır.

Eğitim- Öğretme Yeterlikleri: Eğitim Öğretim süreci içinde yer alan öğretmenin kullanması gereken alanıyla ilgili bilgi ve beceriler ile yeterlik alanları ve performans göstergeleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu alt boyutlar: Bilgi, beceri ve başkalarına öğretme becerileri, öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet verme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul çevre ilişkilerini geliştirme” ile ilgilidir (MEB, 2008a; Akt: Çelebi, b.t.: 7).

Sünbül ve Arslan’a (2006: 13) göre “öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirebilmek için; öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek, sosyal becerilerini denetleyebilmesi, problemlerle başa çıkma mekanizması, kendini kabul düzeyi gibi konular yeterlilikle ilişkilendirilerek incelenmelidir. İş ortamından kaynaklanan nedenler öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilir. Bu yüzden bu nedenler araştırılmalıdır. Öğretmenlerin kendine karşı güvenlerini sağlamak ve yeterlilik algısını daha olumlu hale getirmek amacıyla, ihtiyaç duyduğu alanlarda seminerler ve hizmet içi eğitim kurslarına ağırlık verilmeli, belli aralıklarla bu kurs ve seminerler açılmalıdır. Bu seminer ve kurslarda, sosyal beceri, problem çözüme becerisi, olumsuz durum ve duygular ile baş etme gibi konulara ağırlık verilebilir”.

Öğretmenlerin yeterliliklerin farkına varması öğretmenlerin yaptığı işin toplum tarafından fark edilir hale getireceği gibi öğretmenin toplum içindeki statüsünün iyileşmesine katkı sağlayacaktır. Böylece okullarımızda nitelikli ve kaliteli eğitimin elde edileceği düşünülmektedir (Karaçalı, 2004: 21).

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMEN PERFORMANSI

2.1 Performans Tanımı ve İlgili Kavramlar

Türkçeye performans olarak yerleşen sözcük, İngilizce “performance” kökünden gelmekte, yapma, beceri, başarı, kapasite, yetenek gibi anlamlara gelmekte (Kocabaş ve Turhan, 2002: 51) olup farklı tanımlarla açıklanmaktadır. Bu tanımlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ağca ve Tuncer (2006: 175-176) performansı; misyon ve stratejilere göre farklılık gösterebilen, firma stratejisine uygun belirlenen hedefler doğrultusunda kullanılan kaynakların ölçülmesi, belirlenen hedefe ulaşma düzeyi, hedefli bir faaliyetin verimliliği, etkinliği, kalitesi, müşteri memnuniyeti, esnekliği, yeniliği, kârlılığı gibi unsurların arasındaki ilişkiler bütünü olarak tanımlamışlardır.

Performans, “belirlenen her bir amaca ne derece ulaşıldığının sayısal ve niteliksel açıdan göstergesi” olarak tanımlanmaktadır (Seymen ve Erdem, 2007: 777). Diğer bir ifadeyle performans “bir çalışanın belirli bir zaman kesiti içerisinde kendisine verilen görevi yerine getirmek suretiyle elde ettiği sonuçlardır” (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2002: 209).

Performans, kişiler arasındaki farkın idrak edilmesinde yardımcı olmaktadır. Aynı eğitimi alan, aynı yaştaki ve aynı dönemde, aynı mesleğe atanan kişilerin bir süre sonra yolları ayrılabilmekte ve birisi tepe yöneticisi olurken diğeri aynı statüde kalabilmektedir. Tüm bunlar kişilerin performansları ile doğrudan ilişkilidir (Fındıkçı, 2003: 299).

“Öğretmen performansı deyince akla sadece öğrencilerin başarılarını değerlendirme gelmemelidir. Öğretmenlerin değerlendirmesi, meslektaşlar arasında yapılan tartışmalar, öğrencileri bireysel değerlendirme, yeni öğretim materyallerini

kullanabilme, öğrencileri değerlendirme sürecinde diğer kaynak araç gereci kullanma olarak da ele alınabilir.” (Cemaloğlu, 2002).

Günümüzde kurumların yapılarının değişmesi, artan rekabet ortamı, kurum içerisinde yer alan çalışanlara verilen önemin giderek artması ile birlikte çalışanların kurumlarına katkılarının arttırılması beklentisine neden olmaktadır. Bu nedenle çalışanların mesleki ve kişisel gelişimlerinin önemi gün geçtikçe artmakta ve artık örgüt içerisindeki çalışanların performansının yönetilmesini gerekli kılmaktadır. Kurumların performansı, içerisinde barındırdığı çalışanların performanslarına bağlılık göstermektedir. Bu nedenle kurumsal başarıya ulaşmada çalışanların performanslarının planlanması, bu planlar doğrultusunda performansın değerlendirilmesi ve planlanan performanstan olumsuz sapmalar var ise bunların tespit edilerek çalışanların eksik yönlerinin geliştirilmesi bir zorunluluk halini almıştır (Aktaş, 2010: 6).

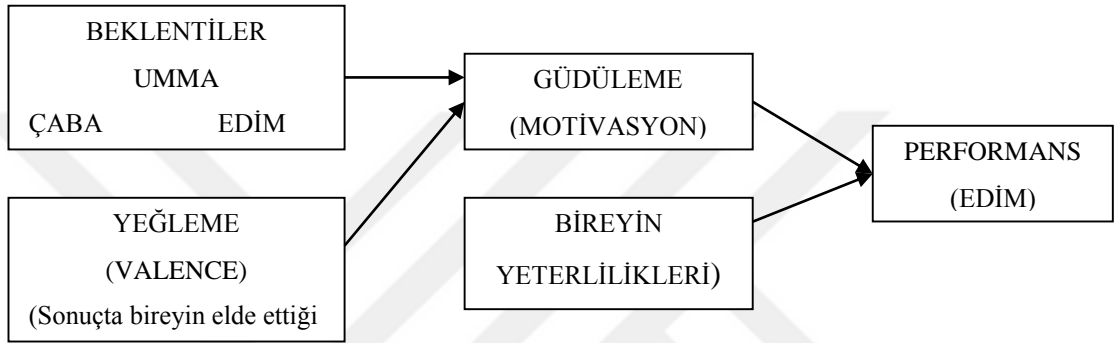
Her işletmede en önemli unsur insan faktörüdür ve her kademedeki çalışan belirli etkinlikleri yerine getirmek üzere işletmede yer almaktadır. Bu noktadan hareketle, performans değerlendirme, bireyin kabiliyet ve yeteneklerinin işin nitelik ve niceliğine ne ölçüde uyup uymadığını araştıran ve böylece kişinin işteki başarısını objektif olarak belirlemeye çalışan analizler olarak tanımlanabilir (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2001: 320).

İşletmeler günün şartlarına göre farklılaşan amaç ve hedeflerine ulaşmak için bir dizi etkinlik yapmaktadırlar. Bu etkinliklerin sonuçları işletmenin başarısını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile işletmelerin belli bir zaman dilimi içerisinde gösterdiği faaliyetler sonucunda elde ettiği çıktılar işletmenin performansını oluşturmaktadır. Bu sonuçların yanında işletmenin ulaşmayı istediği bir performans da söz konusudur. İşletmenin çıktıları gerçekleşen ya da gösterilen performans olarak adlandırılırsa bu sonuçlarla, ulaşılmak istenen ya da gösterilmesi beklenen performansın karşılaştırılması da performans değerlendirmedir (Tekeli, 2003: 3).

Verimlilik kavramı, performans kavramıyla bazen karıştırılabilir de Verimlilik, “bir organizasyon tarafından üretilen mal ve hizmetlerin etkenlik ve etkililik ölçümleri” olarak tanımlanırken, “Performans ise, “gerçekleşen başarı veya belirli amaçları, hedefleri, ödev ve sorumlulukları yerine getirebilmede potansiyel yetenek, kapasite ve becerileri tam kullanmak olarak tanımlanmıştır.” (Kutlar ve Kartal, 2004: 52).

Bu iki kavram birbirleriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlayan niteliktedir. Yani verimliliğin olduğu yerde performans artmakta, performansın olduğu yerde de verim oluşmaktadır.

Bireyler bazı beklentilerle örgütlere katılırlar. Örgütlere girenler umduklarını bulduklarında çalıştığı işten ve çalıştığı kurumdan memnun olmakta, çalışanların verimliliği ve performansı artmaktadır. Çalışanın verimliliği ve performansının artması ise doğal olarak işletmenin verimliliği ve performansını artırmaktadır (Erdil ve diğerleri, 2004: 18). Motivasyon çalışanın performansını yakından etkileyen bir öğedir.



Şekil 2.1: Örgütsel davranış, insan üretim gücü (Kaynak: MEB: Okulda Performans Yönetimi Modeli, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara, 2006: 13).

Şekilde de görüldüğü üzere motivasyon ve bireysel yeterlilik sonucunda performans ortaya çıkmaktadır.

Motivasyon ile performans yakından ilişkilidir. Kurumlarda yöneticiler motivasyon konusunu göz ardı etmemelidirler. İşine motive olmayan çalışandan yüksek performans beklenemez. Eğer kurum yöneticisi, örgüt içindeki ve örgüt dışındaki psikolojiyi ve sosyal çevreyi fark edip yorumlayabiliyorsa ve performansı artırma adına çalışanlardan yararlanma yollarını belirleyebiliyorsa, hem çalışanların gereksinimleri karşılanacak hem de kurumun amaçlarına ulaşması sağlanmış olacaktır.

2.2 Öğretmen Performansı

“Öğretmen performansı öğretmenin işinde gösterdiği iş başarısıdır” (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011: 128). Öğretmenlerin işlerinin eğitim-öğretim olduğu düşünüldüğünde, öğretmen performansı geleceğimiz olarak adlandırılan yeni nesillerin iyi yetişmesiyle doğrudan alakalıdır.

Öğretmenin kendisinden beklenenleri üst düzeyde yapması, yüksek performans göstermesi onu etkili yapmaktadır. Etkili öğretmen hem birlikte çalıştığı diğer öğretmenlere hem de öğrencilerine karşı duyarlı olur. Etkili öğretmen birlikte yaşadığı insanların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye çalışır. İnsanları doğru anlamak için çaba gösterir. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını öğrenerek buna uygun öğrenme ortamlarını oluşturur. Etkili öğretmen, öğrencilerin düşüncelerine önem vererek yapmak istediği şeyleri denemelerine olanak sağlar. Öğrencilerinde performans arttıracak düşünce ve davranışları özendirir (Can, 2004: 116).

Okulda başarılı bir öğretim gerçekleşmelidir. Bu başarılı eğitimin verilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bundan dolayı okulda öğretmenin bilgisinin çok olması kadar öğrencisiyle iletişimi yani öğretmen – öğrenci arasındaki duygusal ve sosyal ilişki de önemli bir yer tutmaktadır. Bütün çocuklar, ilkokula başladıklarında, yetiştiği aile ortamının gelenek ve göreneklerini yani özelliklerini taşımaktadır. Öğretmen, eğitim ve öğretimi gerçekleştirirken, çocuğun geldiği aile ortamını da dikkate alarak, öğrenciye o şekilde davranmaya özen göstermelidir. Eğitim kurumlarının ve ailenin ortak hedefi, çocuklarının, gençlerin iyi bir eğitim alarak hayatlarında başarılı olmalarını sağlamaktır. Amaçlanan bu sonuca varmak için, öğretmenlerin öğrencileriyle oluşturacakları sevgi ve saygıya dayalı iletişim çok önemlidir. Ailesinden ayrılarak okula ilk adımını atan çocuk, yeni ortamında öğretmeniyle öğrenmeye başlamaktadır. Okula ait ilk gözlemler çok önemlidir. Çocuk okul ortamını daha çok öğretmeniyle sever ve okula istekli gelir. Ancak öğretmeniyle iyi iletişim kuramayan okulu sevmeyen çocuk okula gelmek istemeyebilir. Bundan dolayı iletişimde çocuğun sevilme arzusu karşılanmalıdır (Vural 2004: 37).

Okulda öğretmenin etkili olabilmesi için öğrencilerini iyi tanıması gereklidir. Öğrencinin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimi iyi incelenirse onların eğitim ihtiyaçları belirlenebilir ve hangi davranışları öğrenip öğrenemeyeceği bilinir (Erden 2014: 77).

2.3 Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin performanslarını kişisel, örgütsel ve çevresel faktörler etkileyebilir.

2.3.1 Öğretmen Performansını Etkileyen Kişisel Faktörler

Öğretmenlerin performanslarında etkili olan kişisel faktörler olarak, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri, mesleki motivasyonları, olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bir işin yapılabilmesi için gerekli bilgi ve beceri, işin düzgün yapılmasının temel koşullardan biridir. Temel bilgi ve beceri olmadan, kişinin işinde başarılı olması ve yüksek performans göstermesi beklenemez. Çalışanların bilgi düzeyleri, yapılacak işin kim tarafından ve kimin işi daha iyi yapacağını göstermesi bakımından önemlidir. Diğer şartlar eşit olduğunda, işle ilgili bilgi ve becerisi daha nitelikli olan kişi, diğer çalışanlardan daha başarılı olacaktır. Yapılan iş durağan değil aksine dinamiktir. Zamanla işin yapısı değişir. Çalışanların bilgilerini sürekli tazelemeleri ve kendilerini yenilemeleri, değişime ayak uydurmaları ve performans göstermeleri için çok önemlidir (Özen, 2011: 45).

Öğretmen almış olduğu akademik eğitimde kazandığı teknik bilgilerini kişilik özellikleri ile bütünleştirip kendisine mal ettiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde daha etkili olabilmektedir. Öğretmenlik mesleği, gerçek anlamda insan üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden dolayı eğitim ortamında insana özgü, kolayca kontrol edilemeyen pek çok değişken yer almaktadır. Bu durumda öğretmen akademik eğitimde kazandığı bilgi ve becerilerin yanında kendine yönelerek, duygularından, öngörülerinden, geçmiş deneyimlerinden, kendi yaşam felsefesinden destek almaktadır. Bilişsel süreçlerin yanında duyuşsal süreçleri yoğun bir şekilde işe koşmaktadır. Öğretmenin karakterini, kişiliğini çalıştığı ortama yansıtması bu bağlamda geliştirdiği stratejiler; doğru ya da yanlış kararlar ve bunların sonuçları, diğer deneyimler öğretmenin tarzını şahsileştirmektedir. Bu yüzden tek bir öğretmen tarzından söz etmek mümkün değildir. Öğretmen kadar tarz vardır (Sönmez, 2006; Akt: Öztürk, 2008: 11).

Schermerhorn & Hunt ve Osborn (1994)'e göre; bir öğretmenin işinin gerektirdiği tüm özellikleri taşıması işinde yüksek performans göstermesi için yeterli değildir. Çünkü yüksek bir performans düzeyine ulaşılabilmesi için, doğru niteliklere sahip öğretmenlerin dahi çalışmaya istekli olmaları ve bu dürtü ile yeterli derecede çaba göstermeleri gerekmektedir. İşte bu noktada karşılaşılan motivasyon kavramı, aynı özelliklere sahip öğretmenlerin performanslarındaki farklılığa sebep olmaktadır.

Motivasyon, çalışanın iş için sarf ettiği çabanın seviyesini, yönünü ve sürekliliğini belirleyen ve bireyin kendi içinde bulunan güçlere işaret etmektedir (Akt: Akyol, 2008: 36).

Öğretmenlerin mesleklerinden tatmin olmaları ya da tatminsizlik yaşamaları onların performansları arasında yüksek bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyum yaptıkları işleri doğrudan etkilediği ifade edilebilir. Yaptığı işi severek yapan yani işinden memnun olan öğretmen hem eğitim- öğretimde daha başarılı olur, hem de öğrencilerine karşı davranışlarında daha etkili olabilir. Ancak işinden yani yaptığı görevden tatmin sağlamayan öğretmen eğitim-öğretimin amaçlarını gerçekleştirmede kayıtsız, öğrencilerine karşı davranışlarında da etkisiz olabilir. İşinden tatmin olan öğretmen görevine ve kurumuna daha bağlı olur. İşinde tatminsizlik yaşayan öğretmenlerde ise kurumuna bağlılık duygusu azalabilir. Öğretmenin iş hayatında tatmin veya tatminsizliği, okulun yapısını ve işleyişini değiştirebilmektedir (Erdem ve Yaprak, 2011: 153).

İnsanı yüksek performansa ulaştıran şey içsel güdülenmesidir. Dışsal güdülenmede de insanın performansının yükseldiği görülebilir; ama bu tür performans yükselmesi, süreklilik göstermez. Bir araştırmaya göre, orta basamak yönetmenleri, içsel güdülenme ile dışsal güdülenmenin bağdaştırılması gerektiği görüşündedirler (Başaran, 1979'dan aktaran: Başaran, 2004: 264).

İçten denetimli çalışan, içsel güdülenmeyi yeğlerken dıştan denetimli çalışan dışsal güdülenmeyi arar. Dışsal güdülenmeyi arayan çalışanlar için yönetmen, güdüleme yöntemlerini uygulamalı ve güdüleme koşullarını oluşturmalıdır (Başaran, 2004: 266). Dışsal güdülenmeyle, yönetmenin çalışanı, çalışanın görevinde standart düzeyde performans elde etmeyi, çalışanın işten doyumunu sağlamayı ve Üretim süresince örgütün güç yitimini en aza indirmesine yardım ederek, örgütün yaşamını sürdürmesine katkı sağlaması gibi üç hedefi bulunmaktadır (Tosi, Rizzo ve Carroll, 1994: Akt; Başaran, 2004: 266).

2.3.2 Öğretmen Performansını Etkileyen Örgütsel Faktörler

Öğretmenlerin performansını etkileyen pek çok örgütsel faktör bulunmaktadır. Bunların başında olumlu okul iklimi, öğretmenlerin kararlara katılımı, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri vb. sayılabilir.

Eğitim kurumlarında, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin alınacak kararlara katılımının sağlanması, eğitim kurumunun verimliliğini ve etkinliğini artırmada çok önemlidir. Çünkü karar aşamalarında bulunan öğretmenlerin, kararın uygulanmasında önemli bir rol alması ve kararın uygulanmasında gayret göstermesi beklenmektedir. Okul yönetiminin kararlarına karşı direnme eğilimi içerisinde bulunan gruplar, karar alınırken karara katılma sürecinde okul yönetimi ve diğer gruplarla daha yakın ilişki kurma ve onları daha iyi tanıma fırsatı bulabilirler. Karara katılma süreci, okullardaki kurumsal öğrenme sürecini de artırabilir. Alınan kararlara katılan öğretmenler, kendi hedefleri ile kurumun hedeflerini bir arada yürütmeye çalışabilirler. Çünkü alınan kararlara katılma, öğretmenlere faydalı olma duygusunu yaşatacağından bireysel tatmin olanağı sağlayabilir. Kararlara katılan öğretmenler okullarını sahiplenerek okullarında daha kaliteli eğitim ortamı sağlamaya yönelik çaba içerisine girebilir ve böylece öğretmenlerin moral düzeyi yükselir. Okulunda mutlu olan öğretmen tayin isteğinde bulunmayacağı için öğretmenlerin kurumlar arası hareketliliğini engelleyebilir. Böylece okullarda oturmuş bir kadro, kurum kültürü meydana gelecek ve daha dengeli ve daha istikrarlı öğretmen kadroları oluşmuş olacaktır.

“Okulunda alınan kararlara katılan, fikri sorulan öğretmenler, alınan kararların amacına ulaşması için daha çok çalışıp, alınan kararları benimseyerek başkalarına karşı savunuculuk rolünü üstlenebilirler” (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000).

Okullarda başarıyı artırmak için öğretmenlerle yöneticiler arasında olumlu iletişim ve olumlu insan ilişkileri kurulmalıdır. Öğretmenine değer vermeyen bir idareciyle veya idarecisine saygısı olmayan bir öğretmenle kurumun kazanacağı bir şey yoktur. Başarılı örgütlere baktığımızda yönetici öğretmen arasında sağlıklı bir iletişim olduğunu görürüz (Ersoy, 2006: 3).

Okulun çevreye uyum sağlaması, velilerle olumlu ilişkiler kurması, okulun dışa açılması okulun iklimi üzerinde çok etkilidir. Okul yönetiminde önemli bir rol oynayan yöneticinin, okulun paydaşlarına karşı tutum ve davranışları okulun iklimini olumlu veya olumsuz etkiler. Bu iş birliğinin olumlu düzeyde olabilmesi, okul yöneticisinin koordinasyon gücüne bağlıdır. Okul yöneticisinin koordinasyon yoluyla sağladığı iş birliği, örgüt amaçları ile örgüt çalışanlarının ihtiyaçları arasında kurulması amaçlanan dengeyi de gerçekleştirmiş olur (Bursalıoğlu, 1987: 268).

Yönetim görevinde bulunan, bu mevkii işgal eden kişiler hangi davranışları nasıl, nerede, ne zaman ve niçin gösterdiklerini-göstereceklerini bilerek astlarının performanslarına önemli ölçüde etkide bulunurlar. Yönetici veya üst “ben önemli kişiyim”, “ben her şeyi ve en doğruyu bilirim”, “ben yanılmam” havasında olmamalıdır (Ilgar, 2005: 122).

Öğretmenle yöneticiler arasındaki ilişkiler okulun psikolojik havasını (onların moralini) önemli ölçüde etkilemektedir. Yani öğretmenle yönetici arasındaki ilişkiler olumlu yapıcı ve geliştirici olduğu sürece okulun psikolojik ortamı da olumlu olacaktır (Ilgar, 2005: 97).

Okulun kurumsal iklimi, çalışanların performanslarını diğer okullardaki çalışanlara göre farklı etkiler. İklimi olumlu olan bir okulun çalışanlarının davranışları diğer okullarda çalışanların davranışlarına göre daha etkilidir. Çalışanlar içsel özelliklerinin tümünü işine yansıtır ve bu durum, okulun diğer çalışanları tarafından algılanarak onların da davranışlarını olumlu etkileyen kolektif bir algıya dönüşür (Hoy ve Miskel, 1987: Akt: Özdemir ve diğerleri, 2010:214).

Demir (2008) ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucuna göre, orta öğretim okullarında okul ikliminin öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürleri, okulda sağlıklı bir iletişim sistemi geliştirirken çift yönlü iletişime önem vermelidir. İletişim insan davranışlarını etkileyen süreçlerin en önemlisidir (Kaya, 1985: 31, Akt: Ersoy, 2006: 3).

Öksüz (2008) “Endüstri Meslek ve Teknik Liselerde Çalışan Yönetici Davranışlarının Öğretmen Performansına Etkisi” başlıklı çalışmada Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise yöneticilerinin yönetim stillerine ilişkin davranışlarının öğretmen performansını etkileme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilindeki Mesleki ve Teknik okullarda çalışan 376 öğretmen ve yöneticiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Endüstri Meslek ve Teknik Liselerde çalışan yönetici davranışlarının öğretmenlerin performansını oldukça fazla düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3 Öğretmen Performansını Etkileyen Çevresel Faktörler

Okul örgütleri açık sistemlerdir. Her açık sistem gibi okullarda çevreden etkilenir ve çevrelerini etkilerler. Başarılı bir öğretim için okulun tek başına örgüt olarak çabası yeterli değildir. Öğrenciler günün diğer önemli bir bölümünü ailelerinin yanında onlardan etkilenecek ve desteklenerek geçirmektedirler. Bu etki ve destek olumlu yönde icra edilmişse öğrencinin okuldaki başarısına yansıtacaktır. Öğrencilerin olumlu destek ve etki ile okula girmeleri okulun iş başarısını ve öğretmen performansını arttıracak gibi onu etkili de kılacaktır (Aydın, 2004: 163).

Öğretmenin performansını etkileyen çevresel faktörler, öğrenci velileri, okulun fiziksel olanakları vb. olarak belirtilebilir. Okula, eğitime ve çocuğuna duyarlı olan veliler, öğretmenlerle işbirliğine giderek, çocuklarının daha başarılı olmaları için üzerlerine düşeni yaparlar. Örneğin öğretmen, çocukların akşam 9.00'da yatmasını, sabah kahvaltılarını yaparak okula gelmelerini istediğinde, duyarlı veliler bunu gerçekleştirmeye çalışırlar.

Hollingsworth ve Hoover (1999), anne ve babayı evdeki öğretmen olarak görmektedir. Çünkü anne ve baba çocuğunu çeşitli metotlarla eğittiği için öğretmenin okulda öğrencisine kazandırdığı olumlu bir davranışı isterse kolayca bozabilir. Bundan dolayı öğretmenler ve eğitimciler anne ve babanın evdeki önemini daha iyi anlamış durumdadırlar (Çelenk, 2013: 29-30).

Aydemir (2008), "İlköğretimde öğretmen ve öğrenci performansını etkileyen veli etkinlikleri (Tuzla Örneği)" başlıklı araştırmasında, ilköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okul faaliyetlerini yürütürken velilerin etkinliklere katılma düzeylerini belirlemek, veli etkinliklerinin öğrenci ve öğretmen performanslarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 288 veliye ulaşılmış yaptıkları etkinlikler ve etkinliklerin ne düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Araştırma 300 öğrenci ve 30 öğretmene uygulanıp veli etkinliklerinin performanslarına nasıl katkısı olabileceği araştırılmıştır. Deneklere uygulanan anketler sonucunda; velilerin; çocuğun çevresi ile ilgili olan etkinliklere katıldıkları belirlenmiştir. Ailelerin bu tür etkinliklere katılımlarının öğrenci ve öğretmenin performansına etkili olduğu görülmüştür.

İnsanı, içinde yaşadığı ortamdan bağımsız olarak düşünemeyiz. İnsan fiziksel duygusal olarak her yönüyle içinde yaşadığı mekâna bağımlıdır. Okulun fiziksel ortamı içinde çalışan insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve

performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu özellikle öğrencileri ve öğretmenleri çok fazla ilgilendirmektedir. Okullarda fiziksel düzenlemeler üzerinde önemle durulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimin kalitesini arttırmada oldukça etkili olacaktır (Uludağ ve Odacı, 2002).

Bir eğitim programında belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlayacak ders veya ders dışı etkinliklerin planlanan biçimde uygulanabilmesi için uygun ortamlara gereksinim vardır.

Okulların işleyişini ve yönetimini incelerken üzerinde durulması gereken boyutlardan biri de okulun aileler ve çevre ile ilişkileridir. Okul örgütleri açık sistemlerdir. Her açık sistem gibi okullarda çevreden etkilenir ve çevrelerini etkilerler. Başarılı bir öğretim için okulun tek başına örgüt olarak çabası yeterli değildir. Öğrenciler günün diğer önemli bir bölümünü ailelerinin yanında onlardan etkilenerek ve desteklenerek geçirmektedirler. Bu etki ve destek olumlu yönde icra edilmişse öğrencinin okuldaki başarısına yansiyacaktır. Öğrencilerin okula olumlu destek ve etki ile girmeleri okulun iş başarısını arttıracak gibi okulu etkili de kılacaktır (Aydın, 2004: 163).

Kaliteli eğitim unsurlarından biri de teknolojik gelişmelerin sağladığı araç-gereç ve bu araç gereçleri etkin olarak kullanabilecek öğretmenlerdir. Öğrenme ortamında araç kullanarak ya da kullanmayarak yapılacak her türlü düzenleme öğretim teknolojisi içinde değerlendirilir. Okullarda kaliteli eğitimi sunabilmek ve teknolojiyi okullara yerleştirebilmek için kaliteli öğretmenler çok önemlidir. Bu kapsamda öğretmenler okul hayatı boyunca öğrenciye uygun öğretim teknik ve teorilerine göre hazırlanmış materyaller sunarak kişinin sahip olduğu yetenek ve becerileri geliştirerek öğrenmeyi hedeflerler (Karabektaş, 2004: 2).

2.4 Öğretmen Performansının Artırılması

Öğretmen, eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin psikolojisi, yaptığı mesleğe bağlılığı, mesleki bilgi ve becerisi, motivasyon durumu, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerden en iyi verim alınabilmesi için okulda öğretmenin performansının artırılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin performanslarının artırılması, okulun kalitesini yükselten unsurlar arasında yer almaktadır. Okul yöneticisi okulun misyon ve vizyonuna göre

insan kaynaklarını gözden geçirerek, öğretmenin, performans seviyesinden de sorumludur (Cemaloğlu, 2002).

Sınıftaki öğretmenin etkili olabilmesi için Balcı (1993:43-44)'nın önerilerinden bazıları şöyledir: “Öğretmen adaylarına çeşitli ortamlarda geniş bir tecrübe kazandırıcı uygulamalara gidilmelidir. Öğretmenlere, kendi yetersizliklerinin kaynağını bulabilme imkânını vererek, kendi öğretimlerinin çeşitli yönlerini analiz edebilme becerileri kazandırılmalıdır. Öğrenci performansı, program planlaması, sınıf yönetimi ve öğretim yaklaşımı tarafından etkilendiğine göre öğretmenler bu alanlarda yetiştirilmelidir. Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim yaratılmalıdır. Bu iklim, öğretimi vurgulamalı, herkesten yüksek beklentiler içinde olmalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirilmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeli, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan bir düzen ve disiplini işaret etmelidir” (Can, 1998: 9-10).

Öğretmenlerin performanslarının nasıl artırılacağı üzerine George Redfern'ün önerileri şunlardır (Akt: Cemaloğlu, 2002):

“Öğretmenler okulda küçük bir grup içerisinde çalışırlar. Öğretmenlere yönelik olarak yapılan seminerler, danışman hizmetleri, ilkeler konusunda verilecek kurs, öğretmenlerin çalışmaları için öneriler, öğretmenlerin performansını artıracaktır. Bazen de öğretmenlere meslekleriyle ilgili olarak verilen spesifik bir problem, performans düzeylerinin artmasına katkıda bulunacaktır.

Ziyaretler: Öğretmenlerin başka okullara yapacakları okul ziyaretleri ya da bir danışmanın sınıfa yapacağı bir ziyaret, mesleki açıdan hatalı yapılanların düzeltilmesine, beğenilen çalışmaların alınmasına, etkileşim yoluyla öğrenmeye uygun ortam sağlar. Ziyaretler, öğretmenler arasında güçlü bir etkileşim ortamının doğmasına yol açar. Ziyaret öncesi yapılacak çalışmaların planlanması, ziyaretin amaçlarına ulaşmasını sağlar. Öğretmenlere yönelik olarak yapılacak seminerlerde, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilecektir.

Kurul çalışmaları: Bu tip bir çalışma, okuldaki bir yönetsel ya da öğretimle ilgili bir sorunun çözülmesine yardımcı olabilir. Ders kitaplarının seçimi, yeni araç ve gerecin seçimi ve kullanımı, ders programlarının geliştirilmesi, yeni bir öğretim tekniğinin uygulanması gibi etkinliklere katılan öğretmenler, bu uygulamaları öğrenme ve eğitim ortamlarında kullanma eğilimi göstereceklerdir. Bu durum,

öğretmenlerin kapasitelerini artırdığı gibi, okulda da sürekli öğrenme ortamları yaratacaktır.

Üniversite kursları: Öğretmenlere yönelik üniversitelerde verilecek kurslar, öğretmenlerin öğretim teknikleri, sınıf yönetimi, öğrenci psikolojisi gibi alanlarda bilgi ve becerisini artıracaktır.

Bireysel çalışmalar: Öğretmenin mesleki kitapları, dergileri, bültenleri okuması ve bilgi düzeyini artırması, performans düzeyinin artmasına neden olacaktır. Bu tür mesleki eserlerin listesi ve tanıtım katalogları öğretmenlere ulaştırılmalı ve okullarda mesleki eserlerden oluşan bir kitaplık oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğretmenler araştırma yapmaya, mesleki eser ve makale yazmaya özendirilmelidir.

Başarılı öğretmenlerle iletişim kurulması: Başarılı bir öğretmenle kurulacak bir iletişim, öğretmenin mesleki bilgi ve becerisini artıracığı gibi, herhangi bir sorunla karşılaştığında, kolayca yardım da alabilecektir.

Workshoplar: Öğretmenin herhangi bir sorunun çözümüne ilişkin olarak katılacağı düzenli workshoplar, yararlı bilgilerin elde edilmesini sağlar. Bu toplantılar, öğretmenin bir grup üyesi olma, karara katılma ve liderlik becerilerini de geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Mesleki örgütler: Öğretmenin yerel ya da ulusal düzeyde bir gruba katılması, onun aidiyet duygularını geliştirmesine yardımcı olacaktır. Bu durum öğretmenin kendine yatırım yapmasını teşvik edecektir”.

Bozkurt Bostancı ve Kayaalp (2011) “İlköğretim Okullarında Öğretmen Performansının Geliştirilmesi” başlıklı çalışmalarında ilköğretim okulları öğretmen ve yöneticilerinin, okullarda öğretmen performansının geliştirilmesi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu Sakarya ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 356 öğretmene, 34 yöneticiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, “ilköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi uygulamalarının “performans geliştirmeye yönelik okul ortamı”, “okul yöneticilerinin performans rehberliği” ve “öğretmenin öğrenme ve gelişim etkinlikleri” boyutlarında öğretmen ve yönetici görüşleri göreve göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin performans geliştirme uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri ise bu boyutlarda branşlarına göre farklılık göstermez iken, eğitim durumlarına ve kıdem gruplarına göre farklılık göstermektedir”.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL VELİ İLİŞKİLERİ

3.1 Eğitimde İletişim

Eğitim toplumsal bir sistemdir. En küçük bireysel eğitim bile toplumsal etkilere açıktır. Toplumsal etkilerin tesir etmediği eğitim yok gibidir. Öğrencilerle öğretmenler, idarecilerle veliler arasında çeşitli zamanlarda, gerek kendi aralarında gerekse karşılıklı olarak etkileşimleri vardır. Ulusal bayramlar, bayrak törenleri, dersler, çeşitli zamanlarda yapılan kurul toplantıları, yaş grupları, okul aile birliği toplantıları okul paydaşlarının gerek kendi aralarında gerekse karşılıklı ilişki ve etkileşimlerinin tamamı etkileşim ağının ve eğitim programının toplumsal dokusunu oluşturur. Toplumsal doku bu etkileşim ağının ve eğitim programının tamamıdır. Okul; ordu, parti, futbol takımı, aile, hastane, ticarethane gibi örgüt ve kuruluşlardan farklıdır. Disiplini, değerleri kuvvet alanları, beklenti ve işlevleri farklıdır. Kendi içinde bile zaman zaman farklılaşır. Örneğin öğrencilerin sınav haftasında ve sınav sırasındaki ilişkilerin toplumsal dokusu ile diğer zamanlardaki ders esnasındaki roller ve beklentiler farklıdır (Vural 2004: 23-24).

Eğitim sadece okulda gerçekleşmez. Okulun dışında kaliteli bir eğitimin oluşmasında aile önemli bir rol oynar. Aile, pek çok şeyde olduğu gibi eğitim açısından da en etkili çevredir ve çocuğun okula gitmesiyle bu çevrenin önemi azalmaz. Aile, çocuğun eğitiminde oynadığı önemli rolden dolayı eğitim ile doğrudan ilgilenen okulun da önemli bir partneri olarak görülebilir. Bu yüzden kaliteli bir eğitim açısından okul-aile arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemli bir gerekliliktir (Erdoğan, 2000: 142).

3.2 Okulda İletişim

Okul işlevi gereği bir iletişim ve ilişkiler yumağıdır. Okulun öğeleri olan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulda eğitime yardımcı diğer görevliler sürekli bir etkileşim ve iletişim içindedir. Bu öğeler okulda formal olduğu kadar informal yollardan da bir iletişim içindedirler. Okulun amaçlarına ulaşması formal iletişim ağının sağlıklı kurulmasına bağlıdır.

Okulu diğer kurumlardan ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışmasıdır. Eğitim sisteminde tasarlanan ve planlanan durumlar okullara verilen amaçlar doğrultusunda insan kaynağının oluşumuna yöneliktir. Bu nedenle okullarda insan ilişkilerinin bir diğer tanımla informal yanın çalıştırılması, okula ahenk, canlılık ve bunun sonucu olarak da yüksek verimlilik sağlayacaktır. Daha da önemlisi, okul içerisinde informal ilişki bağı ve ikliminde beslenerek yetişen öğrenciler, edinmiş oldukları davranışlarla ileriki sosyal ve mesleki hayatlarında daha başarılı olacaklardır (Yalçınkaya, 2002: 42).

Okul sosyal bir ortamda yer alır ve onun ayrılmaz bir parçasıdır. Okulu diğer örgüt ve kuruluşlardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi, insanla uğraşması ve insana hizmet sunmasıdır. Okulların temel görevi, müşterilerine hizmet sunmaktır. Okulların müşterileri, onların çevrelerini oluşturur. Bunlar başta öğrenciler, veliler, öğretmenler ve iş çevresidir (Aytaç, 2000: 108).

Bir okulun sınırlarını iletişimle ulaştığı kişiler ve çevre belirler. Sağlıklı ve etkili iletişim için okul yönetimi hem okul içindeki öğrenci, veli ve çalışan personele hem de çevreye hitap edebilmelidir. Okulda iletişimin sağlıklı yürümesi için hem kaynağın hem de alıcının etkin olması gerekir. Bu iletişim biçiminde sorunun ortaya çıkması durumunda çözümün, hem kaynak hem de alıcı tarafından benimsenmesi önemlidir. Bu iletişim tarzında var olan sorunların üzeri örtülmeye çalışılmaz, konuşularak sorunun ne olduğu ve nasıl çözüme kavuşturulacağı konusu belirlenir. Bu süreçte eleştirilen ve yakından denetlenen kişiler kendine olan güvenini kaybedebilir, kendini değersiz hissedebilir. Bu duruma düşen kişi her uyarana karşı savunucu tepkiler veren bir kişi haline gelebilir (Özge Sağbaşı, 2013: 74).

3.3 Eğitimde Aile Katılımının Önemi

Okulun fonksiyonlarını tam olarak yerine getirebilmesi için paydaşlarıyla ve daha geniş bir toplumla iç içe olduğunun farkında olması gerekir. Okul amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için bu çevreyle olan ilişkilerini geliştirmelidir. Bu çevrelerin en başta geleni ve en önemlisi öğrencilerin aileleridir (Keçeli Kaysılı, 2008: 70).

Eğitimin temeli ailedir. Fertler ilk dini bilgilerini ve ahlaki davranışlarını ailede anne babasından öğrenirler. Temel değerler yeni nesillere aileler vasıtasıyla aktarılır. Eğitimin en iyi gerçekleştirileceği yer ailedir. Çocuğun eğitimi denilince akla ilk önce temel ruhî ihtiyaçları gelmelidir. Bunlar sevgi, disiplin ve özgürlüktür. Bu üç ihtiyaç, birbiriyle çok yakından ilişkilidir ve birlikte karşılanır. Bebeklikte yoğun olan ihtiyaç sevgi iken, ileri yaşlarda ise bu ihtiyacın yerini özgürlüğü sağlama ve disiplin verme ortaya çıkar. Ailenin önemi çocuğun sadece maddî ihtiyaçlarını karşılamaktan kaynaklanmaz. Karnını doyurmak, sırtını giydirmek, okul ihtiyaçlarını karşılamak gibi maddî ihtiyaçları bir şekilde karşılanabilir. Ancak aile içinde sağlanan sevgi ve güven ortamını başka yerlerde sağlamak oldukça zordur (Aydın, 2014: 1-2).

Ailenin önemli görevlerinden biri de çocuğunu eğitime onu topluma hazırlama görevidir. Her ailenin hatta bütün toplumun en önemli görevi çocuğunu eğitime onu geleceğe hazırlamadır. Gelişmiş sağlıklı toplumların meydana gelmesinin ilk adımı ailede atılır (Şimşek, 2003).

Aile katılımı, “anne babaların çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmalarını için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür” (Tezel Şahin ve Ünver, 2005: 23).

Aile katılımı; ailelerin bu konuda eğitilmesi, desteklenmesi ve çocuğunun eğitimine katılımlarının sağlanmasına, böylece iletişim artışı ve yapılan programlara velilerin katılım ve katkılarının artırılmasına yönelik sistematik bir yaklaşımdır. Aile katılımı, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemidir. Veliler, öğretmenlerin kendilerini dinlemesinden, çocuklarıyla ilgili bilgileri öğretmenlerle paylaşmaktan, çocukların bakım sorunları ile ilgili öneriler almaktan ve veli olarak rolleri teşvik edildiğinde, desteklendiklerine inanırlar. Programda diğer ailelerle iletişim ve etkileşim içinde olmaları da veliler için destek ve teşvik oluşturur (Cömert ve Güleç, 2004: 133).

Anne, baba ve öğretmenler, çocuklara daha iyi bir öğrenme ortamı meydana getirebilmek için birlikte çaba göstermelidirler. Çocuğun evde başlayan ilk öğrenme deneyimleri okulda teşvik edilerek desteklenmelidir. Bu destek öğretmenin sınıf içinde yaptığı uygulamaların başarı şansını yükseltir. Bu yüzden öğretmenlerin çocukların aile ortamlarını iyi bilmeleri ve velileriyle etkili iletişim kurmaları önemlidir (Çelenk, 2003: 30).

Aile katılımı ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, okul merkezli aile katılımı etkinliklerini dört biçimde, iki üç arasında değişen düzeylerde incelemektedir. Birinci düzeyde, ailelerin okulun karar süreçlerine etkisinin az olduğuna inanılan ve aile katılımını evdeki eğitim çevresinin yapılandırılmasıyla sınırlayan yaklaşım bulunmaktadır. İkinci düzeyde, aileler okuldaki kırtasiyecilik işleri, ders dışı ve kültürel etkinlikler ile çocuk gelişimi etkinliklerine katılmaktadır. Üçüncü düzeyde aileler, öğretmenlerin sınıftaki yardımcıları gibi görev yapmakta, aile-öğretmen birliklerine katılmakta ve karar verme komiteleri gibi okul tarafından belirlenmiş amaçları desteklemektedir. Bu sürekliliğin diğer ucunda ise, aileler, okulda problem çözme, okulun düzenlenmesine yardım etme, yeniden yapılanma stratejilerini ve reformlarını değerlendirme ve uygulama görevlerini yerine getiren ortaklar olarak görev yapmaktadır (Lawson, 2003; Akt: Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010: 403).

Ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılması, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğunun anlaşılması ve bu sürece ailelerin aktif katılımının desteklenmesi ile başlamıştır. Dünyada ve Türkiye'deki aile katılım programlarında çalışmaların okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde çocuk ve anne- babalara yönelik hazırlandığı, uygulandığı görülmektedir. Ancak bu uygulamanın sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Kocabaş, 2006: 143-147). Son yıllarda okulların amaçlarını veliler olmadan gerçekleştiremeyeceği anlaşılmış ve velilerin katılımını arttırabilmek için yasal ve yönetsel düzenlemeler yapma yönünde çabalar görülmektedir (Sabancı, 2009: 261). Günümüzde devlet kaynaklarından eğitime düşen reel pay azalmadığı halde eğitime gereksinim duyan nüfus artmaktadır. Bu nedenle de okulların işlevini aileler üstlenmekte ve katılımının büyük önem kazanmakta olduğu görülmektedir (Aydın, 2004: 167).

Yapılan araştırmalarda eğitime aile katılımını engelleyen farklı faktörlerin olduğu belirtilmektedir.

Tutkun ve Köksal (2000: 221) ailelerin katılımını etkileyen faktörleri şu biçimde sıralamaktadır; Aile katılımının sadece okulda yapılan formal görüşmelere ve diğer etkinliklere katılma biçiminde tanımlanması ve ailelerin evde çocukla ilişkilerine çok az önem verdiklerinin düşünülmesi; tek ebeveynli olan veya az gelirli ailelerin, çocuğun ihtiyacı olan desteği veremeyeceklerinin düşünülmesi; öğretmenlerin okuldaki öğrenmeye velilerin vereceği desteği bilmemeleri ve velilerle iletişim sağlayacak yeterliliklerinin olmayışı; ailelerin meslekleri nedeniyle okul çalışanlarının uygun olduğu zamanlarda okula gelememeleri ve son olarak ailelerin okulla ilgili olumsuz tutumlarıdır.

Gümüşeli (2004: 16) de aile okul işbirliği ve katılımını etkileyen etmenleri iki ana grupta toplamıştır. Bunlardan birisi aileden kaynaklanan engelleyiciler, diğeri de okuldan kaynaklanan engelleyicilerdir. Katılıma engel olan faktörler arasında ailenin eğitim ve kültür düzeyinin düşük olması önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle ailenin beklenti ve ilgisi düşük olur, bu da çocuğun eğitimine destek olma konusunda bilgi eksikliğini doğurmaktadır. Katılıma engel durumlardan diğeri de gelir düzeyinin düşük olması ve ailenin zamanının kısıtlı olmasıdır. Katılımın sağlanmasında ve bunun istenen düzeyde olmasında etkili olan etmenler ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, sosyo-kültürel yapıları, bireysel özellikleri olarak sayılabilir. Bu etkenler yoluyla okullarda gerekli düzenlemeler yapıldığında, aile katılımında artış görülebilmektedir (Kaysılı, 2008: 80).

Fiders ve Lewis (1994; Akt: Pehlivan, 2004: 162) ise ailelerin okul etkinliklerine katılımı ve iş birliği sürecini engelleyen başlıca faktörleri şöyle sıralamaktadır;

Ana-babaların kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu: Birçok ana-baba öğrencilik yıllarında okulda yaşadığı olumsuzları çocuğunun okul yaşantısına aktarmakta ve bu da anne babanın okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır.

Ailelerin ekonomik sorunları: Ailelerin okula çağırılma nedenleri çoğunlukla ekonomik katkı talebi nedeniyledir. Ekonomik sıkıntı yaşayan aileler de okul etkinliklerine katılımda gönülsüzlük gösterirler. Ailelerin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması ve ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması da engelleyen faktörler arasındadır.

Öğretmenlerin olumsuz tutumları: Öğretmenlerin okul aile işbirliği gerekli önemi vermemeleri katılımı aksatan en önemli unsurlardandır. Oysa aileler öğretmenin kendilerini somut olarak yönlendirmelerini beklemektedir.

3.4 Okul Aile İşbirliği ve İletişimin Önemi

Okul aile iletişiminin temel olarak önemli iki faydasından söz edilebilir. Bunlardan bir tanesi; veliler ile okul arasında bir güven ortamı oluşmakta, bu da öğrencinin okul içi motivasyonunu artırmaktadır. Okul aile arasındaki ilişkinin diğer bir önemli faydası ise velinin okul kültürünü tanınmasına ve onun bir parçası olmasına yardım etmesidir. Kendisini okul kültürünün bir parçası olarak gören veli, öğrenciyi daha iyi yönlendirmektedir. Okul kültürünün bir parçası olan ve bu kültürün gelişimine katkı sağlayan aileler okul ile birlikte hareket etme eğilimine girerler. Bu ise okul, veli ve öğrencinin birlikte öğrenen okul ortamını oluşturmalarını sağlamaktadır (Yüzgeç, 2008: 99). “Okuldaki eğitim etkinlikleri evde anne-babalar tarafından desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak çok zordur” (Çelenk, 2003: 30).

Variş’a (1981: 34) göre de; okul faaliyetlerinin anlamlı olması, okul yönetimi ve öğretmenlerinin velilerle işbirliği yapmadaki tutumlarına bağlıdır. Çocuk kendisini çevreleyen ve kendisi üzerinde etkili olan tüm unsurların aynı fikir ve yönde olması durumunda, eğitimi daha anlamlı bulacaktır. Bir okuldaki öğrenciler farklı sosyokültürel seviyede ailelere mensupturlar. Bu durumun ailelerin okul-aile işbirliğini ne şekilde etkilediğini belirleyen araştırmalar yapılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına göre aileler, okul süreçlerine katıldığında, ailelerin sosyoekonomik durum, etnik durum ve eğitim düzeyine bağlı olmaksızın öğrenciler çok daha başarılı olabilmektedirler (Şişman, 2002: 193).

Okul aile işbirliği; okul paydaşlarının ortak amaçlar ve hedefler ekseninde bir araya gelmelerini ve oluşan okul kültürünü muhafaza etme çerçevesinde birleşmelerini, birbirlerine ve okula nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda ortak görüş ve işbirliğini sağlar. Okul aile işbirliği öğrencilerin haklarını ve sorumluluklarının paydaşlar tarafından kavranıp uygulanmasında ve okul başarısının artırılmasında önemli rol oynar (Şişman ve Turan, 2005: 245).

Birçok açıdan yararı olan okul aile işbirliğinin önemine Milli Eğitim Bakanlığı her fırsatta değinmiş, çıkardığı genelge, yönetmelik ve yönergelerle bunlara hukuki

bir boyut getirerek yasal güvenceye almıştır. Milli Eğitim Mevzuatında yer alan Okul Aile Birliği Yönetmeliği, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesi, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi ve Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği gibi kanun ve yönetmeliklerde okul ve aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, ilişkileri kuvvetlendirmek ve eşgüdümü sağlamak amacıyla işbirliği yapılması gerektiği belirtilmiştir. Okul aile toplantıları genellikle olumsuz durumlar söz konusu olduğunda veya okulun paraya ihtiyacı olduğunda aileden maddi destek istemek için yapıldığından dolayı ülkemizde okul aile ilişkilerinin istenilen düzeyde olduğunu söylemek çok zordur (Celep, 2004: 93).

İlişkilerde her zaman engeller bulunmaktadır. Aile katılımında da bazı engeller vardır. Ailelerin çocuklarının gelişimi ile ilgili ihtiyaçlarının saptanması, okulların ailelerden beklentileri ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle aile eğitilmeden, istenilen düzeye getirilmeden çocukların eğitilebileceği anlayışı düşünülemez. Türk eğitim sisteminde bu durumun oluşmadığı, yapılan araştırmalarla görülmüştür. Ailenin toplum içinde yer almasını amaçlayan okul-aile işbirliği çalışmaları, beklentilere yanıt vermemekte, okul-aile ilişkisinin beklenen yönde olmaması öğrenciyi başarısızlığa itmekte ve başarı isteğinin azalmasına neden olmaktadır (Oğan, 2000).

Moore ve Lasky (2001), okul-aile işbirliğini engelleyen durumları sınıflandırmışlar ve aile katılımını engelleyen etmenleri, kişisel- duygusal nedenler ve toplumsal- örgütsel nedenler olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Ailenin okulun yaptığı etkinliklere gösterdiği ilgi ve çocuğuna sağladığı destek kişisel-duygusal nedenler arasında; Ailenin sosyal koşulları, çocuğa ilişkin öğretmen ve anne-babanın beklentileri, ailelerin dışlanması, öğretmenlerin ailelere ilişkin olumsuz varsayımları toplumsal-örgütsel nedenler arasında sayılmıştır.

3.4.1 Veli-Öğretmen İlişkileri

Eğitim açısından en büyük sorumluluğun velinin üzerine düştüğü söylenebilir. Çünkü eğitim ilk önce ailede başlamaktadır. Veli, çocuğunu en iyi şekilde eğitmelidir. Velinin diğer bir önemli görevi planlı ve kasıtlı bir eğitim ortamı olan okula çocuğunun devamını ve onun en iyi eğitimi almasını sağlamak olmalıdır.

Çağdaş eğitim anlayışında velinin görevinin çocuğunu okula göndermekle bittiğini söylenemez. İyi bir veli aynı zamanda okul ile bütünleşmelidir. Okulun her türlü işleyişinden haberi olmalı ve bu işlere katılıp çocuğunun başarısını

artırılmalıdır. Ancak bu şekilde okul ve çocuğuna karşı görev sorumluluklarını yerine getirmiş olabilir. Veliler okul içinde yapılan her türlü sosyal ve kültürel etkinliklere katılarak, okulun çevreyle olan etkileşiminin güçlenmesine yardımcı olabilirler (Kuşçu, 2012: 22).

Okullarda öğretmen- veli iletişimini geliştirmekten amaç, velilerden katılım ve geri bildirim almak suretiyle okul ve öğrenci arasındaki bağları güçlendirmektir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler aralarında iletişimi geliştirmek maksadıyla birçok araç ve yöntemden yararlanabilirler (Şişman ve Turan, 2005: 254).

“Öğretmen ve aile iletişimin iki avantajı vardır: Birincisi ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi öğrencinin motivasyonunu artırır. İkincisi okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan aileler çocuklarını daha iyi yönlendirebilir” (Biber, 2003: 362).

Eğitim sürecinde velilerin de eğitime katılmaları hem öğrencinin başarısını artırır, hem de öğretmenin işini kolaylaştırır. Levin ve Nolan (2000; Akt: Bacanlı, 2003)’a göre öğretmen; öğrenci olumsuz bir davranışta bulunduğunda; öğretmen ve diğer okul çalışanları yapılabilecek tüm işlemleri yaptıktan sonra, okul yönetimi öğrencinin sınıfını veya öğretmenini değiştirmeye karar verdiğinde; Okul yönetimi öğrencinin bir süre sınıftan veya okuldan uzaklaştırılmasına karar verdiğinde; Okul yönetimi öğrencinin öğrenmeyle ilgili, duygusal veya fiziksel güçlüklerinin test edilmesine ihtiyaç duyulduğuna karar verdiğinde; Okul yönetimi dışarıdan gelecek psikiyatrist, uzman doktor veya sosyal çalışmacı gibi uzmanların gerekli olduğuna karar verdiğinde; Okulun öğrenci velisiyle bağlantı kurması gerekmektedir.

Ancak veli ile sadece bu şartlarda ve resmi olarak iletişim kurmak veliyi okula karşı soğutur. Ayrıca kimse çocuğu ile ilgili olarak kötü şeyler duymak istemez, bu yüzden öğretmen yukarıda belirtilenlerin dışında olumlu durumlarda da veli ile iletişime geçmeli, onların okula karşı olumlu duygular hissedebilmesini sağlamalıdır.

Öğretmenler, ailelerle kurdukları iletişimde, farklı ailelerde farklı kültürel özellikleri görebileceğini, ailelerdeki eğitim ve sosyal seviyelerdeki farklılığın normal bir sonuç olduğunun farkında olmalı ve her ailenin kendine özgü farklılıkları olduğu gibi, her ailenin kendine özgü güçlü yanlarının olduğu da unutulmamalıdır. Önemli olan ailelerle iletişim kurmak değil, bu iletişim sonucunda öğrencilerin performanslarını ve okul başarılarını artırıcı bir etki yaratabilmektir (Broussard, 2003: 215).

Sınıftaki öğrenme etkililiğinin başarıyla gerçekleştirilebilmesinde öğretmen kadar velilerinde etkisi vardır. Bu sebeple; öğretmen velilerle etkili bir iletişim kurarak, onların öğrenme sürecine katılmasını sağlamalıdır. Üretken, anlamlı ve sürekli bir eğitim için öğretmenin yapması gereken en önemli görevlerden biri de velilerle düzenli ilişkiler kurmaktır. Öğretmen-veli iletişimi denildiğinde iki yönlü bir iletişim düşünülmelidir. Bu iletişimi öğretmen başlatabildiği gibi aynı biçimde veli de ilgili kişilerle kolaylıkla iletişime geçebilmelidir. Bu noktada velilerin iletişime geçme ve çocukları hakkında bilgi alma isteklerinin özellikle öğretmenler tarafından teşvik edilmesi ve iletişime isteklendirilmeleri çocuğun öğrenme düzeyi açısından yararlı olacaktır (Eroğlu, 2008: 234-235).

Veliler ve öğretmenler aralarında karşılıklı oluşturdukları olumlu iletişimleri sayesinde çocukları daha iyi tanıyıp, çocukların ihtiyaçlarının farkına varıp onların gereksinimleriyle daha yakından ilgilenebilirler ve öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkılar sağlayabilirler. Öğretmen-aile arasındaki iletişimin çok iyi olması, öğrencilerin okul başarısını artıracacağı gibi okulda meydana gelebilecek disiplin sorunlarının da önüne geçebilir (Aslanargun, 2007: 125).

3.4.2 Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Öğretmenin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilmesi için, öğrencilere önyargılı yaklaşmaması gerekir. Öğrencilerle olumlu ilişki kurmada en önemli unsur iletişimdir (Erden, 2014: 80). Öğrenciler zamanlarını büyük bir kısmını ailelerinden daha çok okulda öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile geçirmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha büyük bir etkisi vardır (Çınkır, b.t.: 1).

Öğrencinin ailesini yakından tanıyan onunla iletişim halinde olan bir öğretmen çocuğu daha iyi anlar ve ondan akademik olarak daha iyi bir verim alır. Ailenin çocuğu yetiştirirken benimsemiş olduğu disiplin anlayışı, onların eğitim ve kültür seviyeleri, diğer aile fertleriyle anne babanın ve kardeşlerin ilişkileri öğretmen için önemli ipuçları içerir. Öğretmenin aileyi tanınması sadece öğretmene değil aileye de katkı sağlayacak, çocuklarının öğretmenini tanıyan aile öğretmenin şahsında okula karşı güven duyacaktır. Öğretmeni daha yakından tanıyan aile çocuğunun okuldaki durumunu daha yakından gözlemler. Eğitim öğretim ortamını gözlemleyen aile gerekli gördüğü durumları ve varsa aksaklıkları, kolayca çekinmeden okula iletebilir.

Yalnız burada yapılan bu işbirliği sınıf öğretmenin ve okul yönetiminin işine müdahale etme şekline dönüşmemelidir. Karşılıklı işbirliği yapmak ayrı, taraflardan birinin diğerinin işine karışması ayrı şeydir. Burada okul yönetimi ve öğretmenler dikkatli davranmalı ve seviyeyi korumalıdır (Vural 2004: 38).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki pek sorunun altında etkili bir iletişimin olmaması yatar. Karşılıklı diyalogla kolayca çözümlenecek bazı problemler iletişimsizlik ya da iletişim engelleri sonucu büyük sorunlara dönüşür. Öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi için öncelikle, öğrencilerle ilişki kurmaktan zevk alması, onlara samimi ve arkadaşça yaklaşması, onları anlayabilmesi, öğrencilerini anladığını onlara hissettirebilmesi gerekmektedir.

Her sınıfın kendi ortamına göre öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen bir iklimi vardır. Sınıfın iklimini öğretmenin kullandığı yöntem ve teknik, yararlandığı araç ve gereçler etkiler. Her öğrencinin kendini rahatça ifade edebildiği, sıkılmadığı bir sınıfın atmosferi pozitifdir. Böyle bir sınıfta görev yapan iletişimi olumlu olan bir öğretmenin sayesinde, Öğrencilerin derse devamı, katılımı ve başarıları artar. Öğrenciler dersten hoşlanır, zevk alır ve öğretmenine karşı olumlu tutum geliştirir. Böyle bir sınıfta yetişen öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla ve okul dışında diğer insanlarla daha rahat iletişim kurabilirler (Memişoğlu, 2014: 141).

Eğitim ortamında etkili ilişkilerin kurulabilmesi için öğretmenlere ve öğrencilere görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğrenci kendisine değer veren, kendisiyle olumlu iletişimde bulunan öğretmenini sevmekte ve davranışlarından etkilenmektedir. Nitelikli ve verimli bir eğitimin sağlanabilmesi için öğretmenlerinin tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmaları ve öğrencilerini tanımaya yönelmeleri gerekir (Keçeci ve Taşocak, 2009: 132).

3.4.3 Okul Veli İletişiminde Karşılaşılan Güçlükler

Okul ve aile arasında etkili bir iletişim kurulabilmesi amacıyla ailelerin uygun olduğu zamanlarda okul ve aile arasında karşılıklı bilgilendirici bir köprü oluşturulması gerekmektedir (Dinç, 2009: 60). Okul ve aile arasında iletişim, ailenin okula katılım sağlamasını gerektirir. Aile katılımının, aile iletişim etkinlikleri boyutu düşünüldüğünde ailenin okulla iletişim içinde olup çocuğuyla ilgili durumunun ve etkinliklerin iletişim boyutuyla izlenmesi durumu akla gelmektedir. Okulun ailelerle iletişim kurabilmesi için aileler, iletişimle ilgili bilgilendirilmelidir. Okul-aile

iletişimi çeşitli yollarla sağlanabilmektedir. Okul tarafından eve gönderilen broşürler, mektuplar, notlar, elektronik posta gönderme, telefon görüşmeleri, aile ziyareti, karne gönderme, okul gazetesi çıkarma ve veli panosu düzenleme, çocukların sınıf içinde izlenebilecekleri sınıf içi etkinlik günleri okul-aile arasındaki iletişim araçlarındandır (Çelenk, 2003: 30-31).

Okul veli iletişiminde başta velilerin katılımı olmak üzere çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Kaya ailelerin katılımını etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır (Kaya, 2012: 12).

Ailenin eğitim ve kültür seviyesinin düşük olması, ailenin okul - veli işbirliğine ve öğrencisine destek olmaya yönelik olumsuz tutuma sahip olması, ailenin maddi durumunun düşük olması, ailenin zamanının kısıtlı olması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin velilerin katılımlarına değer vermemesi ve bu konuda ailelere yardımcı olmaması, okulun kaynaklarının yeterli olmaması, velilerin kendi eğitim seviyesinden dolayı okulla işbirliğine girebilecek bir potansiyele sahip olmadığı inancı, okulun, velilerle yapılan görüşmelerin sadece görüşme düzeyinde kaldığı ve velilerin çocukları ile ilişkilerine gereken önemi vermediğinin düşünülmesi, tek olan (olmuş, boşanmış ya da ayrılmış) veya az gelirlili ebeveynlerin çocuğun ihtiyacı olan desteği ve yönlendirmeyi yapamayacaklarının düşünülmesi, yöneticilerin okuldaki öğrenmeye, velilerin desteğini çekici yolları bilmemeleri ve velilerle iletişim sağlayacak yeterliliklerin olmayışı, velilerin okula karşı olumsuz tutumları, velilerin işleri nedeniyle, okul çalışmalarına zaman ayıramamaları, velilerin okul korkusu, velinin kendisini para kaynağı olarak görüldüğüne ilişkin yaygın kanı aile okul işbirliği ve katılımını olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Kaya, 2012: 12).

Okul –Veli işbirliği konusunda tutarlı, dengeli, sağlıklı, karşılıklı anlayışa dayalı ve hepsinden önemlisi de süreklilik arz eden ilişkiler kurabilmek, eğitimin önündeki bütün engelleri kaldırabilmek anlamı taşıyan çok önemli bir aşamadır. Okulların etkililik göstergelerinden biri, kontrol edebildiği çevrenin genişliğidir. Verilen eğitim yalnızca okulun kendi öğrencilerini değil olabildiğince uzak çevresini de eğitmelidir. Bu şekilde okula gelecek olan öğrencilerin bazı bozuk davranışları daha okula gelmeden önce düzeltilmiş olur. Eğitimsel ve sosyal değişmelerin hızlanması, okul ile ailenin gittikçe daha çok yakınlaşmasını gerektirmektedir. Bu yakınlık çerçevesinde okul, çocuk hakkındaki bilgileri alır ve böylece çocuğun okul

dışı çevresi ve hayatı ile ailenin çocuğa karşı tutum ve davranışlarını öğrenir. Toplanan bu bilgiler, çocuğun gelişmesi için kullanılır. Öğrenmede kimse kimsenin yerini alamaz. Aile okulun yerini tutamadığı gibi okul da ailenin yerini tutamaz. Bu anlamda ilişkileri geliştirmek için okul velilere açılmalı, okul kayıtları velilerle paylaşılmalıdır. Gerektiğinde velilerin sınıf, ortamı, öğretmen, öğrenci okul hakkındaki görüşleri alınmalıdır (Başar 1999; 141-142).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

VELİ YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

4.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilkökul öğretmenlerinin performansları üzerinde veli yaklaşımlarının etkilerini belirlemektir. Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre velilerin yaklaşımları ve performans düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını da incelemek de araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

4.2 Araştırma Soruları

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, velilerin yaklaşımlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
 - a. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre algıladıkları veli yaklaşımları farklılaşmakta mıdır?
 - b. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıladıkları veli yaklaşımları farklılaşmakta mıdır?
 - c. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre algıladıkları veli yaklaşımları farklılaşmakta mıdır?
 - d. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre algıladıkları veli yaklaşımları farklılaşmakta mıdır?
 - e. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeylerine göre algıladıkları veli yaklaşımları farklılaşmakta mıdır?
 - f. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre algıladıkları veli yaklaşımları farklılaşmakta mıdır?
 - g. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yerlerinin evlerine uzaklığına göre algıladıkları veli yaklaşımları farklılaşmakta mıdır?

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin performansları ne düzeydedir?
 - a. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre performans düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 - b. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre performans düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 - c. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre performans düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 - d. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre performans düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 - e. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeylerine göre performans düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 - f. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre performans düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 - g. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yerlerinin evlerine uzaklığına göre performans düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Veli yaklaşımları ile öğretmenlerin performansları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Veli yaklaşımlarının, öğretmenlerin performansları üzerinde anlamlı etkileri var mıdır?

4.3 Araştırmanın Sınırlılıkları

2013-2014 Öğretim yılında araştırmanın alan araştırması kapsamında Afyonkarahisar Merkez ilçeye bağlı köy ve kasabalarda görev yapan ve anket uygulamasını kabul eden, ilkokullarda çalışan öğretmenlerle, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemler ve değişkenleri ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeklerden toplanan bilgilerle sınırlıdır. Araştırma ilkokullarda çalışan öğretmenlere yönelik olarak üç kısımdan oluşan anket soruları ile sınırlıdır.

4.4 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ankette sorulan sorulara samimi ve içten yanıtlar verdikleri ve araştırmanın veri kaynağını teşkil eden anket formlarının doğru olarak doldurdıkları ve anketlerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

Afyonkarahisar Merkez ilçeye bağlı köy ve kasabalarda görev yapan deneklerin, saptanan sınırlılıklar içinde evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

4.5 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçeye bağlı köy ve kasabalarda bulunan, ilkokullarda görev yapan öğretmenler, örneklemini ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 250 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır.

4.6 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Söz konusu anket formu üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerini belirlemeye yönelik 7 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde 22 sorudan oluşan veli yaklaşımları ölçeği, üçüncü bölümünde de 17 sorudan oluşan öğretmen performansı ölçeği yer almaktadır. Ölçeklere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

4.6.1 Veli Yaklaşım Ölçeği

Veli yaklaşımları ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 22 5'li likert tipinde madde yer almaktadır. Ölçekteki maddelerin yanıt seçenekleri 1: Hiçbir zaman, 2: Zaman zaman, 3: Bazen, 4: Sıklıkla 5: Her zaman olarak ayarlanmıştır.

Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi yapılmış ve Ölçeğin 22.maddesi “*Velilerin gelir düzeyinin farklılığı beni olumsuz etkiler*” ifadesi güvenilirliği olumsuz etkilediğinden dolayı araştırmadan çıkarılmıştır. Veli Yaklaşım ölçeğindeki 21 maddenin genel güvenilirliği $\alpha=0,708$ olarak bulunmuştur. Yapılan Kmo ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,837 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı % 55,75 olan 2 faktör oluşmuştur.

Tablo 4.1: Veli yaklaşım ölçeği faktör yapısı.

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Varyans	Cronbach's Alpha
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Benimle birebir iletişim kurarlar.	0,884	32,258	0,839
	Çocukları ile ilgili bir sorun yaşadıklarında benim fikrimi alıyorlar.	0,823		
	Toplantı dışında çocuklarının gelişim özellikleri ile ilgili bilgi almak için fikrime başvuruyorlar.	0,758		
	Okul toplantılarına katılırlar.	0,722		
	Velilerin işimi takdir etmesi öğrencilere olan yaklaşımını olumlu etkilemektedir	0,710		
	Eğitim düzeylerinin yüksek olması ve bilişim teknolojilerini iyi kullanmaları beni olumlu etkiler	0,684		
	Veliler düzenlenen etkinliklere katılmaya özen göstermektedir	0,876		
	Bana dostça ve arkadaşça yaklaşıyorlar.	0,801		
	Bana değer verdiklerini hissediyorum.	0,777		
	Velilerin olumlu yaklaşımı mesleki verimliliğimi arttırmakta.	0,755		
	Veliler bana saygılı yaklaşırlar ve güvenirlir.	0,692		
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Sınıf içi faaliyetlerime müdahalede bulunuyorlar	0,843	23,487	0,720
	Hakkımda diğer velilere okul içinde ve dışında olumsuz sözler söylediklerini duyuyorum.	0,802		
	Çocukları ile ilgili bir sorunda beni suçluyorlar.	0,787		
	Çocuklarının notları düşük olduğunda beni sorumlu tutarlar	0,754		
	Veliler tarafından yöneticilerime şikayet edildiğim olmuştur.	0,757		
	Her fırsatta beni eleştiriyorlar	0,729		
	Çocukları herhangi bir nedenle okula gel(e)mediğinde beni bilgilendiriyorlar.	0,703		
	Velilerden hakaret boyutunda sözler duyduğum olmuştur.	0,676		
	Yaptığım yönlendirmeleri ve önerileri dikkate almıyorlar	0,653		
	Her yaptığım işin tenkit edilmesi çalışma şevkimi kırar.	0,630		
Toplam Varyans: % 55,745				

Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım faktörünü oluşturan 11 maddenin güvenirliliği $\alpha=0,839$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 32,26 varyans oranı elde edilmiştir.

Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım faktörünü oluşturan 10 maddenin güvenirliliği $\alpha=0,720$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 23,49 varyans oranı elde edilmiştir.

4.6.2 Öğretmen Performans Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin performansını ölçmek için 17 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçekteki ilk 11 madde Choo (1986) tarafından geliştirilen iş performansı ölçeğinden alınmıştır. 6 madde araştırmacı tarafından eklenmiştir. 5'li likert tipindeki ölçekte yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin görüşleri; 1:

Yetersiz, 2: Geliştirilmesi gerekli, 3: Yeterli, 4: İyi, 5: Mükemmel olmak üzere seçenklendirilmiştir.

Araştırmada ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi yapılmış ve öğretmen performans ölçeğindeki 17 maddenin genel güvenilirliği $\alpha=0,929$ olarak bulunmuştur. Yapılan Kmo ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,940 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı %54,98 olan 2 faktör oluşmuştur.

Tablo 4.2: Öğretmen performans ölçeği faktör yapısı.

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Varyans	Cronbach's Alpha
Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans	Sözlü iletişim performansım	0,871	29,73	0,895
	Eğitimde kaliteyi ön planda tutma performansım	0,850		
	Öğrenci davranışlarını ve notunu değerlendirme performansım	0,822		
	İşleri planlama ve örgütleme (düzenleme) performansım	0,794		
	Yazılı iletişim performansım	0,767		
	Eğitimin sürekliliğini sağlama performansım	0,755		
	Mesleki beceri (ustalık) ve uygulama performansım	0,719		
	Sınıf yönetimi performansım	0,687		
Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans	Öğrenci ve Velisini tanıma performansım	0,601	25,246	0,850
	Öfke kontrolü performansım	0,562		
	Kurumun politika ve prosedürlerine uyma performansım	0,833		
	Bana verilen yeni veya farklı görevlere uyum sağlama performansım	0,802		
	Sorumluluk alma ve eyleme geçme performansım	0,785		
	Kurumda yaşanan sorunları çözme odaklı çalışma performansım	0,759		
	Çalışanlara nezaret etme performansım	0,744		
	Kurumda çalışan diğer kişilerle geçinme performansım	0,724		
	Sosyal ve Kültürel faaliyetlere katılma performansım	0,700		
Toplam Varyans: % 54,98				

Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans faktörünü oluşturan 8 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,895$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 29,73 varyans oranı elde edilmiştir.

Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans faktörünü oluşturan 9 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,850$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 25,25 varyans oranı elde edilmiştir.

4.7 Verilerin İstatistiksel Analizi

Anketlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi bilgisayar ortamında SPSS 21.0 istatistik paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin velilerin yaklaşımlarını ve performanslarını değerlendirme düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır.

Ölçeklerden alınan puanlar 5 üzerinden değerlendirilmiştir. Puanlama aşağıdaki kriterler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.3: Ölçeklerin değerlendirme kriterleri.

Ölçek Seçenekleri		Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Veli yaklaşım ölçeği	Öğretmen performans ölçeği			
Hiçbir zaman	Yetersiz	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
Zaman zaman	Geliştirilmesi gerekli	2	1,80 - 2,59	Düşük
Bazen	Yeterli	3	2,60 - 3,39	Orta
Sıklıkla	İyi	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Her zaman	Mükemmel	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

Öğretmenlerin veli yaklaşımlarını algılama düzeylerinin ve performans düzeylerinin tanımlayıcı özelliklerine göre farklılaşma durumunun incelenmesinde t testi, tek yönlü Anova ve Tukey testlerinden yararlanılmıştır.

Veli yaklaşımları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizinden, veli yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde ise regresyon analizinden faydalanılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkiler ve etkiler aşağıdaki kriterler baz alınarak değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006: 116);

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4.8 Araştırmanın Bulguları

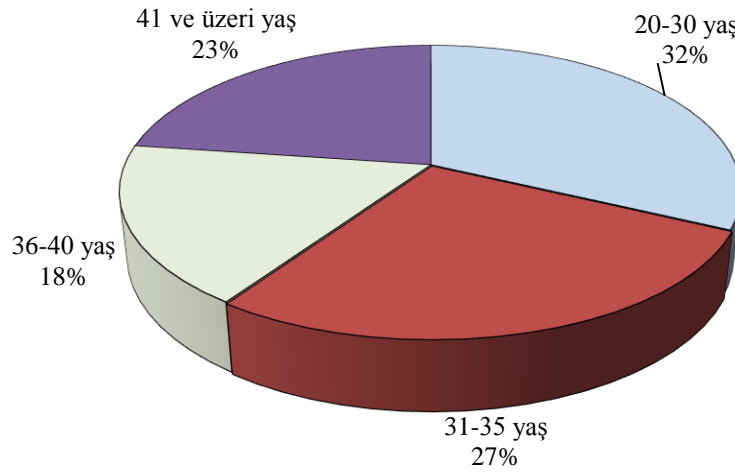
Bu bölümde, araştırma sorularını yanıtlamak için, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.8.1 Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğretmenler yaş grubu değişkenine göre 80'i (%32,0) 20-30, 69'u (%27,6) 31-35, 44'ü (%17,6) 36-40, 57'si (%22,8) 41 ve üzeri olarak dağılmaktadır (Şekil 4.1).

Tablo 4.4: Yaş grubu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yiğ}
20-30	80	32,000	32,000	32,000
31-35	69	27,600	27,600	59,600
36-40	44	17,600	17,600	77,200
41 ve üzeri	57	22,800	22,800	100,000
Toplam	250	100,000	100,000	0,000

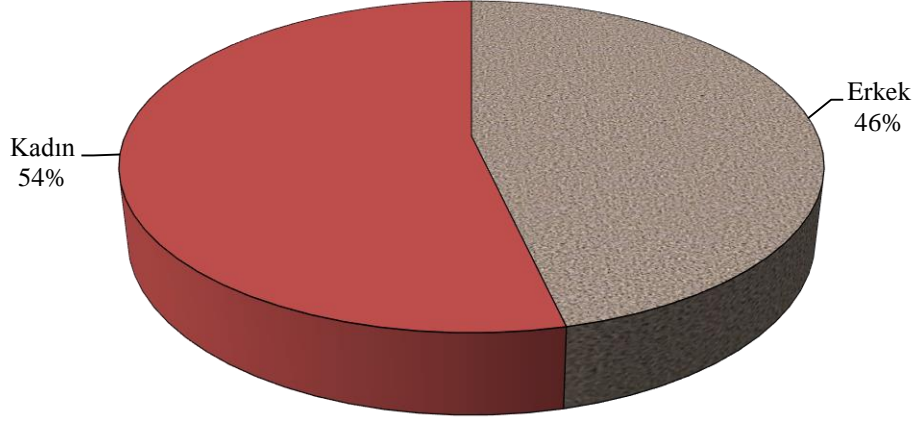


Şekil 4.1: Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı.

Tablo 4.5: Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yiğ}
Erkek	116	46,400	46,400	46,400
Kadın	134	53,600	53,600	100,000
Toplam	250	100,000	100,000	0,000

Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre 116'sı (%46,4) erkek, 134'ü (%53,6) kadın olarak dağılmaktadır (Şekil 4.2).

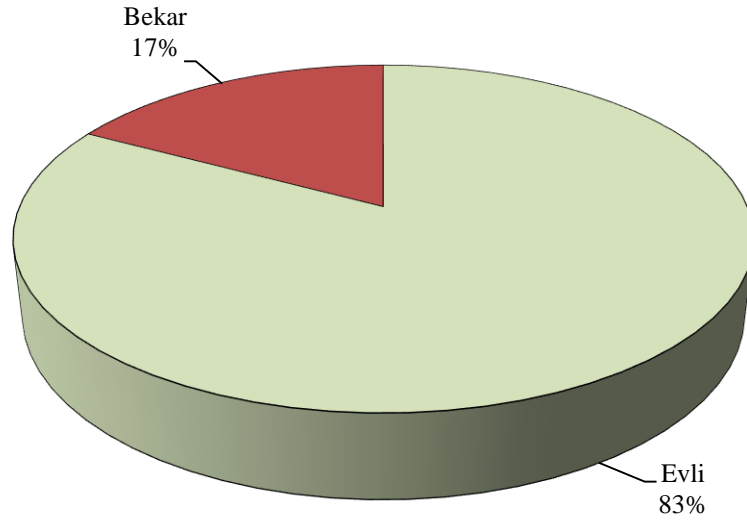


Şekil 4.2: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.

Tablo 4.6: Medeni durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.

Gruplar	<i>f</i>	%	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{vyğ}</i>
Evli	207	82,800	82,800	82,800
Bekar	43	17,200	17,200	100,000
Toplam	250	100,000	100,000	0,000

Öğretmenler medeni durumu değişkenine göre 207'si (%82,8) evli, 43'ü (%17,2) bekar olarak dağılmaktadır (Şekil 4.3).

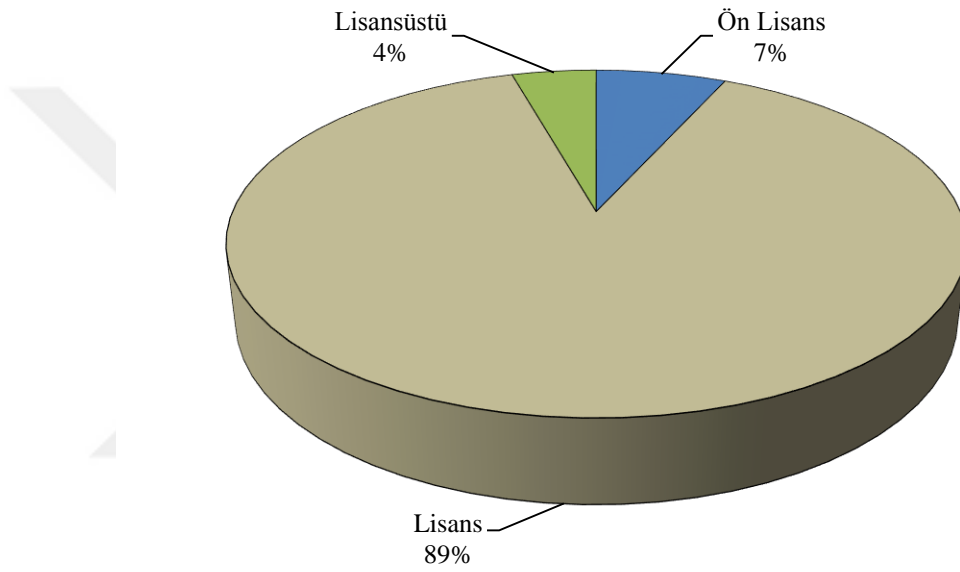


Şekil 4.3: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı.

Tablo 4.7: Eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yiğ}
Ön Lisans	17	6,800	6,800	6,800
Lisans	222	88,800	88,800	95,600
Lisansüstü	11	4,400	4,400	100,000
Toplam	250	100,000	100,000	0,000

Öğretmenler eğitim durumu değişkenine göre 17'si (%6,8) ön lisans, 222'si (%88,8) lisans, 11'i (%4,4) lisansüstü olarak dağılmaktadır (Şekil 4.4).

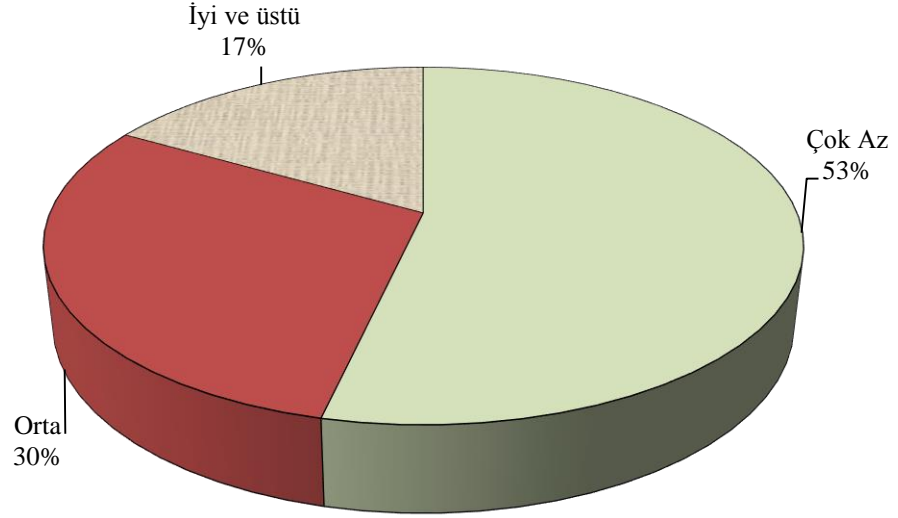


Şekil 4.4: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı.

Tablo 4.8: Yabancı dil bilme düzeyi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yiğ}
Çok Az	134	53,600	53,600	53,600
Orta	74	29,600	29,600	83,200
İyi ve üstü	42	16,800	16,800	100,000
Toplam	250	100,000	100,000	0,000

Öğretmenler yabancı dil bilme düzeyi değişkenine göre 134'ü (%53,6) çok az, 74'ü (%29,6) orta, 42'si (%16,8) iyi ve üstü olarak dağılmaktadır (Şekil 4.5).



Şekil 4.5: Öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeylerine göre dağılımı.

Tablo 4.9: Mesleki deneyimi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.

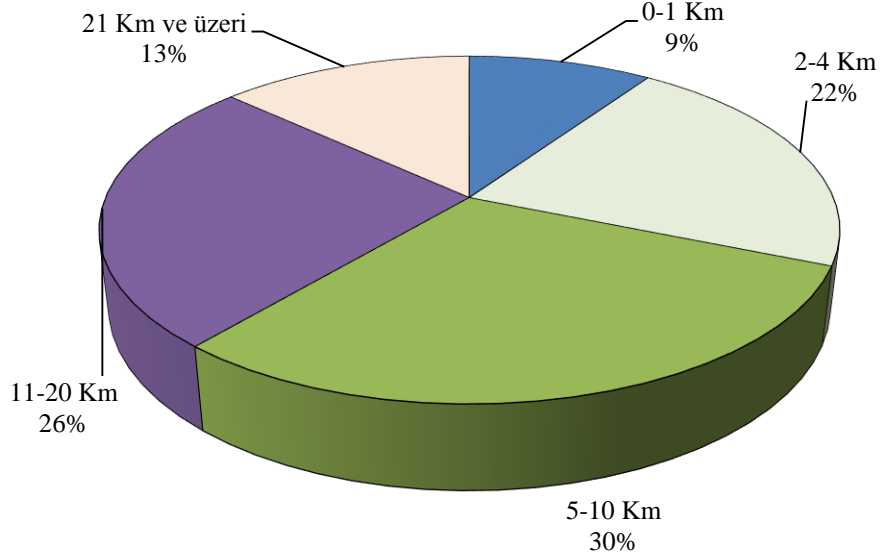
Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yığı}
1-5 Yıl	50	20,000	20,000	20,000
6-10 Yıl	77	30,800	30,800	50,800
11-15 Yıl	55	22,000	22,000	72,800
16-20 Yıl	37	14,800	14,800	87,600
21 Yıl ve üzeri	31	12,400	12,400	100,000
Toplam	250	100,000	100,000	0,000

Öğretmenler mesleki deneyimi değişkenine göre 50'si (%20,0) 1-5 yıl, 77'si (%30,8) 6-10 yıl, 55'i (%22,0) 11-15 yıl, 37'si (%14,8) 16-20 yıl, 31'i (%12,4) 21 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.10: Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yığı}
0-1 Km	24	9,600	9,600	9,600
2-4 Km	54	21,600	21,600	31,200
5-10 Km	75	30,000	30,000	61,200
11-20 Km	64	25,600	25,600	86,800
21 Km ve üzeri	33	13,200	13,200	100,000
Toplam	250	100,000	100,000	0,000

Öğretmenler görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkenine göre 24'ü (%9,6) 0-1 km, 54'ü (%21,6) 2-4 km, 75'i (%30,0) 5-10 km, 64'ü (%25,6) 11-20 km, 33'ü (%13,2) 21 km ve üzeri olarak dağılmaktadır.



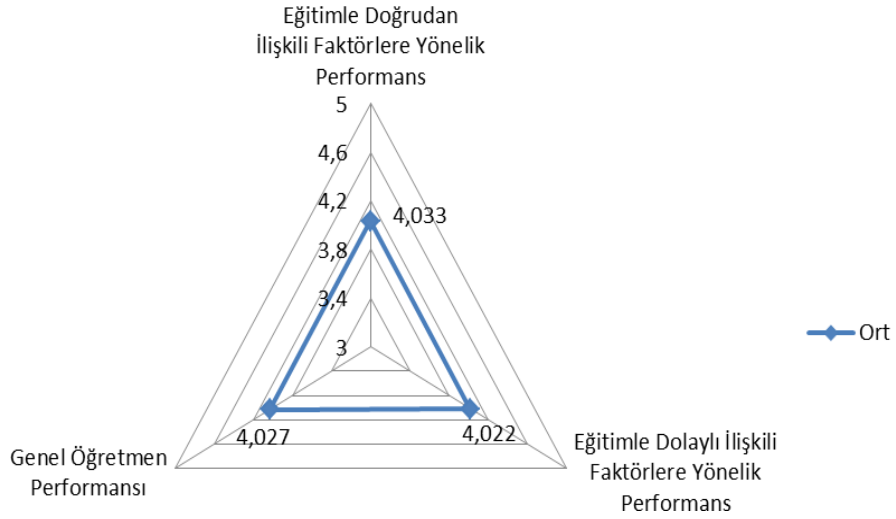
Şekil 4.6: Öğretmenlerin görev yerinin ikamet yerine uzaklıklarına göre dağılımı.

4.8.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Veli Yaklaşım ve Performans Düzeylerinin Ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans” düzeyi ortalamasının yüksek ($4,033 \pm 0,548$); “eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans” düzeyi ortalamasının yüksek ($4,022 \pm 0,508$); “genel öğretmen performansı” düzeyi ortalamasının yüksek ($4,027 \pm 0,505$) düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11: Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans düzeylerinin ortalamaları.

Boyutlar	N	x	Ss
Eğitimle Doğrudan İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	250	4,033	0,548
Eğitimle Dolaylı İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	250	4,022	0,508
Genel Öğretmen Performansı	250	4,027	0,505

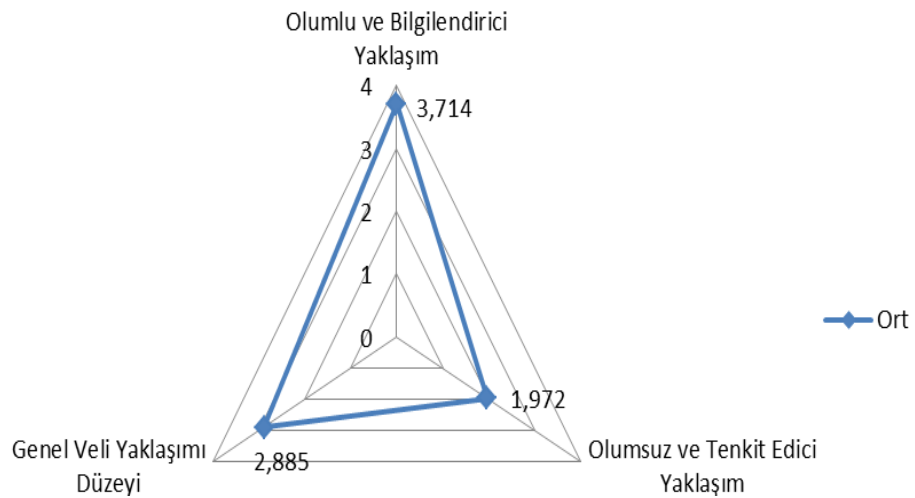


Şekil 4.7: Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans düzeylerinin ortalamaları.

Tablo 4.12: Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin ortalamaları.

Boyutlar	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	250	3,714	0,649
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	250	1,972	0,509
Genel Veli Yaklaşımı Düzeyi	250	2,885	0,384

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,714 \pm 0,649$); “Olumsuz ve Tenkit Edici yaklaşım” düzeyi ortalamasının zayıf ($1,972 \pm 0,509$); “genel veli yaklaşımı düzeyi” düzeyi ortalamasının orta ($2,885 \pm 0,384$) düzeyde olduğu görülmektedir.



Şekil 4.8: Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin ortalamaları.

4.8.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algılarının Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

4.8.3.1 Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin yaş grubu değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=8,762$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Yaş grubu 41 ve üzeri olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,077 \pm 0,532$), yaş grubu 20-30 olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,589 \pm 0,705$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 41 ve üzeri olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,077 \pm 0,532$), yaş grubu 31-35 olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,573 \pm 0,546$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 41 ve üzeri olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,077 \pm 0,532$), yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,694 \pm 0,672$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının yaş gruplarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım	20-30	80	3,589	0,705	G.Arası	10,136	3	3,379	8,762	0,000
	31-35	69	3,573	0,546	G. İçi	94,862	246	0,386		
	36-40	44	3,694	0,672	Toplam	104,998	249	0,000		
	41 ve üzeri	57	4,077	0,532						

Tablo 4.14: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının yaş gruplarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumsuz ve Tenkit Edici yaklaşım	20-30	80	1,829	0,401	G.Arası	4,429	3	1,476	6,053	0,001
	31-35	69	2,033	0,546	G. İçi	59,991	246	0,244		
	36-40	44	2,205	0,634	Toplam	64,420	249	0,000		
	41 ve üzeri	57	1,921	0,417						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=6,053$; $p=0,001<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanları ($2,205 \pm 0,634$), yaş grubu 20-30 olan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanlarından ($1,829 \pm 0,401$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanları ($2,205 \pm 0,634$), yaş grubu 41 ve üzeri olan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanlarından ($1,921 \pm 0,417$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının düzeyi yaş gruplarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel veli yaklaşımı düzeyi	20-30	80	2,751	0,407	G.Arası	3,578	3	1,193	8,841	0,000
	31-35	69	2,840	0,371	G. İçi	33,190	246	0,135		
	36-40	44	2,985	0,407	Toplam	36,768	249	0,000		
	41 ve üzeri	57	3,050	0,253						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=8,841$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($2,985 \pm 0,407$), yaş grubu 20-30 olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,751 \pm 0,407$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 41 ve üzeri olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($3,050 \pm 0,253$), yaş grubu 20-30 olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,751 \pm 0,407$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 41 ve üzeri olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($3,050 \pm 0,253$), yaş grubu 31-35 olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,840 \pm 0,371$) yüksek bulunmuştur.

4.8.3.2 Öğretmenlerin veli yaklaşım algılarının cinsiyet değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=-1,321$; $p=0,188>0,05$).

Tablo 4.16: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Erkek	116	3,656	0,594	0,055	-1,321	248	0,188
	Kadın	134	3,765	0,692	0,060			

Tablo 4.17: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Erkek	116	2,034	0,491	0,046	1,778	248	0,077
	Kadın	134	1,919	0,520	0,045			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Olumsuz ve Tenkit Edici yaklaşım ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=1,778$; $p=0,077>0,05$).

Tablo 4.18: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Genel Veli Yaklaşımı Düzeyi	Erkek	116	2,883	0,335	0,031	-0,051	248	0,958
	Kadın	134	2,886	0,424	0,037			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre

istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=-0,051$; $p=0,958>0,05$).

4.8.3.3 Öğretmenlerin veli yaklaşım algılarının medeni durumu değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=1,028$; $p=0,305>0,05$).

Tablo 4.19: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının medeni durumlarına göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Evli	207	3,733	0,642	0,045	1,028	248	0,305
	Bekar	43	3,622	0,685	0,105			

Tablo 4.20: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının medeni durumlarına göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Evli	207	1,990	0,485	0,034	1,225	248	0,222
	Bekar	43	1,886	0,608	0,093			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=1,225$; $p=0,222>0,05$).

Tablo 4.21: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının medeni durumlarına göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Genel Veli Yaklaşımı Düzeyi	Evli	207	2,903	0,374	0,026	1,687	248	0,093
	Bekar	43	2,795	0,423	0,064			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=1,687$; $p=0,093>0,05$).

4.8.3.4 Öğretmenlerin veli yaklaşım algılarının eğitim durumu değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=3,025$; $p=0,049<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,080 \pm 0,414$), eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,691 \pm 0,643$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.22: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım	Ön Lisans	17	4,080	0,414	G.Arası	2,510	2	1,255	3,025	0,049
	Lisans	222	3,691	0,643	G. İçi	102,488	247	0,415		
	Lisansüstü	11	3,612	0,910	Toplam	104,998	249	0,000		

Tablo 4.23: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumsuz ve Tenkit Edici yaklaşım	Ön Lisans	17	1,982	0,435	G.Arası	0,081	2	0,041	0,156	0,856
	Lisans	222	1,968	0,513	G. İçi	64,338	247	0,260		
	Lisansüstü	11	2,055	0,556	Toplam	64,420	249	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanları ortalamalarının değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 4.24: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel veli yaklaşımı düzeyi	Ön Lisans	17	3,081	0,198	G.Arası	0,704	2	0,352	2,411	0,092
	Lisans	222	2,870	0,390	G. İçi	36,064	247	0,146		
	Lisansüstü	11	2,870	0,418	Toplam	36,768	249	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ortalamalarının değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

4.8.3.5 Öğretmenlerin veli yaklaşım algılarının yabancı dil bilme düzeyi değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ortalamalarının yabancı dil bilme düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4.25: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım	Çok Az	134	3,759	0,587	G.Arası	0,861	2	0,430	1,021	0,362
	Orta	74	3,699	0,668	G. İçi	104,138	247	0,422		
	İyi ve üstü	42	3,597	0,793	Toplam	104,998	249	0,000		

Tablo 4.26: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumsuz ve Tenkit Edici yaklaşım	Çok Az	134	1,992	0,523	G.Arası	0,620	2	0,310	1,199	0,303
	Orta	74	1,900	0,458	G. İçi	63,800	247	0,258		
	İyi ve üstü	42	2,038	0,543	Toplam	64,420	249	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanları ortalamalarının yabancı dil bilme düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4.27: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel veli yaklaşımı düzeyi	Çok Az	134	2,918	0,374	G.Arası	0,315	2	0,157	1,066	0,346
	Orta	74	2,842	0,376	G. İçi	36,454	247	0,148		
	İyi ve üstü	42	2,855	0,429	Toplam	36,768	249	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ortalamalarının yabancı dil bilme düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

4.8.3.6 Öğretmenlerin veli yaklaşım algılarının mesleki deneyimi değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=7,107$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Mesleki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,007 \pm 0,555$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,493 \pm 0,709$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,076 \pm 0,485$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,493 \pm 0,709$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerin Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,007 \pm 0,555$), mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,590 \pm 0,591$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin olumlu ve

bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,076 \pm 0,485$), mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,590 \pm 0,591$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,076 \pm 0,485$), mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,688 \pm 0,678$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.28: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım algılarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım	1-5 Yıl	50	3,493	0,709	G.Arası	10,917	4	2,729	7,107	0,000
	6-10 Yıl	77	3,590	0,591	G. İçi	94,082	245	0,384		
	11-15 Yıl	55	3,688	0,678	Toplam	104,998	249	0,000		
	16-20 Yıl	37	4,007	0,555						
	21 Yıl ve üzeri	31	4,076	0,485						

Tablo 4.29: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım algılarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumsuz ve Tenkit Edici yaklaşım	1-5 Yıl	50	1,770	0,375	G.Arası	3,317	4	0,829	3,325	0,011
	6-10 Yıl	77	1,992	0,530	G. İçi	61,102	245	0,249		
	11-15 Yıl	55	2,122	0,550	Toplam	64,420	249	0,000		
	16-20 Yıl	37	1,968	0,542						
	21 Yıl ve üzeri	31	1,990	0,444						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=3,325$; $p=0,011<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanları ($2,122 \pm 0,550$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanlarından ($1,770 \pm 0,375$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.30: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı algılarının yabancı deneyimlerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel veli yaklaşımı düzeyi	1-5 Yıl	50	2,672	0,416	G.Arası	4,736	4	1,184	9,057	0,000
	6-10 Yıl	77	2,829	0,365	G. İçi	32,032	245	0,131		
	11-15 Yıl	55	2,942	0,379	Toplam	36,768	249	0,000		
	16-20 Yıl	37	3,036	0,353						
	21 Yıl ve üzeri	31	3,083	0,200						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=9,057$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($2,942 \pm 0,379$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,672 \pm 0,416$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($3,036 \pm 0,353$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,672 \pm 0,416$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($3,083 \pm 0,200$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,672 \pm 0,416$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($3,036 \pm 0,353$), mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,829 \pm 0,365$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($3,083 \pm 0,200$), mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,829 \pm 0,365$) yüksek bulunmuştur.

4.8.3.7 Öğretmenlerin veli yaklaşım algılarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım puanları ortalamalarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=3,492$; $p=0,009<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 0-1 km olan öğretmenlerin Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım puanları ($4,023 \pm 0,598$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 11-20 km olan öğretmenlerin Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım puanlarından ($3,541 \pm 0,693$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.31: Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım görev yerinin ikamet yerine uzaklığı göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumlu ve Bilgilendirici yaklaşım	0-1 Km	24	4,023	0,598	G.Arası	5,663	4	1,416	3,492	0,009
	2-4 Km	54	3,754	0,728	G. İçi	99,336	245	0,405		
	5-10 Km	75	3,802	0,522	Toplam	104,998	249	0,000		
	11-20 Km	64	3,541	0,693						
	21 Km ve üzeri	33	3,559	0,627						

Tablo 4.32: Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım görev yerinin ikamet yerine uzaklığı göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumsuz ve Tenkit Edici yaklaşım	0-1 Km	24	1,871	0,472	G.Arası	1,865	4	0,466	1,826	0,124
	2-4 Km	54	2,072	0,528	G. İçi	62,555	245	0,255		
	5-10 Km	75	2,039	0,473	Toplam	64,420	249	0,000		
	11-20 Km	64	1,914	0,543						
	21 Km ve üzeri	33	1,846	0,484						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım puanları ortalamalarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4.33: Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı yaklaşım görev yerinin ikamet yerine uzaklığı göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel veli yaklaşımı düzeyi	0-1 Km	24	2,998	0,372	G.Arası	2,574	4	0,643	4,610	0,001
	2-4 Km	54	2,953	0,359	G. İçi	34,195	245	0,140		
	5-10 Km	75	2,963	0,329	Toplam	36,768	249	0,000		
	11-20 Km	64	2,766	0,402						
	21 Km ve üzeri	33	2,743	0,432						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ortalamalarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=4,610$; $p=0,001<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 5-10 km olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($2,963 \pm 0,329$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 11-20 km olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,766 \pm 0,402$) yüksek bulunmuştur. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 5-10 km olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanları ($2,963 \pm 0,329$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 21 km ve üzeri olan öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi puanlarından ($2,743 \pm 0,432$) yüksek bulunmuştur.

4.8.4 Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Ortalamaları

4.8.4.1 Öğretmenlerin performans düzeylerinin yaş grubu değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 4.34: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının yaş gruplarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans	20-30	80	3,931	0,635	G.Arası	1,819	3	0,606	2,048	0,108
	31-35	69	4,042	0,519	G. İçi	72,839	246	0,296		
	36-40	44	4,031	0,517	Toplam	74,658	249	0,000		
	41 ve üzeri	57	4,165	0,446						

Tablo 4.35: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının yaş gruplarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans	20-30	80	3,950	0,588	G.Arası	0,809	3	0,270	1,045	0,373
	31-35	69	4,052	0,469	G. İçi	63,455	246	0,258		
	36-40	44	4,008	0,478	Toplam	64,264	249	0,000		
	41 ve üzeri	57	4,098	0,451						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

Tablo 4.36: Öğretmenlerin genel performanslarının yaş gruplarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel öğretmen performansı	20-30	80	3,941	0,586	G.Arası	1,213	3	0,404	1,598	0,190
	31-35	69	4,047	0,469	G. İçi	62,213	246	0,253		
	36-40	44	4,019	0,477	Toplam	63,426	249	0,000		
	41 ve üzeri	57	4,129	0,429						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

4.8.4.2 Öğretmenlerin performans düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=-0,034$; $p=0,973>0,05$).

Tablo 4.37: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Eğitimle Doğrudan İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	Erkek	116	4,031	0,551	0,051	-0,034	248	0,973
	Kadın	134	4,034	0,547	0,047			

Tablo 4.38: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Eğitimle Dolaylı İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	Erkek	116	4,002	0,509	0,047	-0,574	248	0,566
	Kadın	134	4,039	0,508	0,044			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=-0,574$; $p=0,566>0,05$).

Tablo 4.39: Öğretmenlerin genel performanslarının cinsiyetlerine göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Genel Öğretmen Performansı	Erkek	116	4,016	0,506	0,047	-0,323	248	0,747
	Kadın	134	4,036	0,505	0,044			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen performansı ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=-0,323$; $p=0,747>0,05$).

4.8.4.3 Öğretmenlerin performans düzeylerinin medeni durumu değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=1,232$; $p=0,219>0,05$).

Tablo 4.40: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının medeni durumlarına göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Eğitimle Doğrudan İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	Evli	207	4,052	0,530	0,037	1,232	248	0,219
	Bekar	43	3,939	0,622	0,095			

Tablo 4.41: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının medeni durumlarına göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Eğitimle Dolaylı İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	Evli	207	4,039	0,499	0,035	1,153	248	0,250
	Bekar	43	3,941	0,548	0,084			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=1,153$; $p=0,250>0,05$).

Tablo 4.42: Öğretmenlerin genel performanslarının medeni durumlarına göre farklılaşması.

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Genel Öğretmen Performansı	Evli	207	4,045	0,493	0,034	1,244	248	0,215
	Bekar	43	3,940	0,554	0,085			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen performansı ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($t=1,244$; $p=0,215>0,05$).

4.8.4.4 Öğretmenlerin performans düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 4.43: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans	Ön Lisans	17	4,052	0,470	G.Arasi	0,007	2	0,004	0,012	0,988
	Lisans	222	4,032	0,561	G. İçi	74,650	247	0,302		
	Lisansüstü	11	4,023	0,402	Toplam	74,658	249	0,000		

Tablo 4.44: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans	Ön Lisans	17	4,072	0,505	G.Arasi	0,125	2	0,063	0,241	0,786
	Lisans	222	4,014	0,511	G. İçi	64,139	247	0,260		
	Lisansüstü	11	4,101	0,491	Toplam	64,264	249	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4.45: Öğretmenlerin genel performanslarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel öğretmen performansı	Ön Lisans	17	4,062	0,481	G.Arası	0,041	2	0,021	0,081	0,923
	Lisans	222	4,022	0,512	G. İçi	63,384	247	0,257		
	Lisansüstü	11	4,064	0,420	Toplam	63,426	249	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanları ortalamalarının değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

4.8.4.5 Öğretmenlerin performans düzeylerinin yabancı dil bilme düzeyi değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının yabancı dil bilme düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=5,199$; $p=0,006<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Yabancı dil bilme düzeyi iyi ve üstü olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,250 \pm 0,547$), yabancı dil bilme düzeyi çok az olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,948 \pm 0,551$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.46: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans	Çok Az	134	3,948	0,551	G.Arası	3,016	2	1,508	5,199	0,006
	Orta	74	4,063	0,510	G. İçi	71,642	247	0,290		
	İyi ve üstü	42	4,250	0,547	Toplam	74,658	249	0,000		

Tablo 4.47: Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans	Çok Az	134	3,935	0,489	G.Arası	3,092	2	1,546	6,243	0,002
	Orta	74	4,054	0,500	G. İçi	61,172	247	0,248		
	İyi ve üstü	42	4,241	0,519	Toplam	64,264	249	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının yabancı dil bilme düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=6,243$; $p=0,002<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Yabancı dil bilme düzeyi iyi ve üstü olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,241 \pm 0,519$), yabancı dil bilme düzeyi çok az olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,935 \pm 0,489$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.48: Öğretmenlerin genel performanslarının yabancı dil bilme düzeylerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel öğretmen performansı	Çok Az	134	3,941	0,497	G.Arası	3,056	2	1,528	6,252	0,002
	Orta	74	4,058	0,479	G. İçi	60,370	247	0,244		
	İyi ve üstü	42	4,245	0,513	Toplam	63,426	249	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanları ortalamalarının yabancı dil bilme düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=6,252$; $p=0,002<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Yabancı dil bilme düzeyi iyi ve üstü olan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanları ($4,245 \pm 0,513$), yabancı dil bilme düzeyi çok az olan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanlarından ($3,941 \pm 0,497$) yüksek bulunmuştur.

4.8.4.6 Öğretmenlerin performans düzeylerinin mesleki deneyimi değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=3,405$; $p=0,010 < 0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,058 \pm 0,541$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,788 \pm 0,653$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,127 \pm 0,470$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,788 \pm 0,653$) yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,118 \pm 0,498$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,788 \pm 0,653$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.49: Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans	1-5 Yıl	50	3,788	0,653	G.Arası	3,932	4	0,983	3,405	0,010
	6-10 Yıl	77	4,058	0,541	G. İçi	70,726	245	0,289		
	11-15 Yıl	55	4,127	0,470	Toplam	74,658	249	0,000		
	16-20 Yıl	37	4,118	0,498						
	21 Yıl ve üzeri	31	4,093	0,474						

Tablo 4.50: Öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans	1-5 Yıl	50	3,860	0,570	G.Arası	2,500	4	0,625	2,480	0,045
	6-10 Yıl	77	4,003	0,520	G. İçi	61,764	245	0,252		
	11-15 Yıl	55	4,150	0,433	Toplam	64,264	249	0,000		
	16-20 Yıl	37	4,105	0,496						
	21 Yıl ve üzeri	31	4,004	0,458						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=2,480$; $p=0,045<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,150 \pm 0,433$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,860 \pm 0,570$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.51: Öğretmenlerin genel performanslarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel öğretmen performansı	1-5 Yıl	50	3,826	0,583	G.Arası	2,987	4	0,747	3,027	0,018
	6-10 Yıl	77	4,029	0,508	G. İçi	60,439	245	0,247		
	11-15 Yıl	55	4,139	0,428	Toplam	63,426	249	0,000		
	16-20 Yıl	37	4,111	0,480						
	21 Yıl ve üzeri	31	4,046	0,445						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=3,027$; $p=0,018<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey

testi yapılmıştır. Mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanları ($4,139 \pm 0,428$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanlarından ($3,826 \pm 0,583$) yüksek bulunmuştur.

4.8.4.7 Öğretmenlerin performans düzeylerinin görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkenine göre ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=3,427$; $p=0,010<0.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 0-1 km olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,172 \pm 0,528$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 5-10 km olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,920 \pm 0,482$) yüksek bulunmuştur. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 2-4 km olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,127 \pm 0,524$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 5-10 km olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,920 \pm 0,482$) yüksek bulunmuştur. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 11-20 km olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,137 \pm 0,507$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 5-10 km olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,920 \pm 0,482$) yüksek bulunmuştur. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 0-1 km olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,172 \pm 0,528$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 21 km ve üzeri olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,830 \pm 0,715$) yüksek bulunmuştur. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 2-4 km olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,127 \pm 0,524$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 21 km ve üzeri olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,830 \pm 0,715$) yüksek bulunmuştur. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 11-20 km olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik

performans puanları ($4,137 \pm 0,507$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 21 km ve üzeri olan öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,830 \pm 0,715$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.52: Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performanslarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans	0-1 Km	24	4,172	0,528	G.Arası	3,955	4	0,989	3,427	0,010
	2-4 Km	54	4,127	0,524	G. İçi	70,703	245	0,289		
	5-10 Km	75	3,920	0,482	Toplam	74,658	249	0,000		
	11-20 Km	64	4,137	0,507						
	21 Km ve üzeri	33	3,830	0,715						

Tablo 4.53: Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performanslarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans	0-1 Km	24	4,144	0,379	G.Arası	3,071	4	0,768	3,074	0,017
	2-4 Km	54	4,103	0,555	G. İçi	61,193	245	0,250		
	5-10 Km	75	3,942	0,436	Toplam	64,264	249	0,000		
	11-20 Km	64	4,108	0,506						
	21 Km ve üzeri	33	3,815	0,595						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ortalamalarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=3,074$; $p=0,017<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 0-1 km olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,144 \pm 0,379$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 21 km ve üzeri olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,815 \pm 0,595$) yüksek bulunmuştur. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 2-4 km olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik

performans puanları ($4,103 \pm 0,555$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 21 km ve üzeri olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,815 \pm 0,595$) yüksek bulunmuştur. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 11-20 km olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanları ($4,108 \pm 0,506$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 21 km ve üzeri olan öğretmenlerin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans puanlarından ($3,815 \pm 0,595$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.54: Öğretmenlerin genel performanslarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığına göre farklılaşması.

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel öğretmen performansı	0-1 Km	24	4,157	0,424	G.Arası	3,457	4	0,864	3,531	0,008
	2-4 Km	54	4,114	0,520	G. İçi	59,969	245	0,245		
	5-10 Km	75	3,932	0,434	Toplam	63,426	249	0,000		
	11-20 Km	64	4,121	0,489						
	21 Km ve üzeri	33	3,822	0,625						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanları ortalamalarının görev yerinin ikamet yerine uzaklığı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=3,531$; $p=0,008<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 11-20 km olan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanları ($4,121 \pm 0,489$), görev yerinin ikamet yerine uzaklığı 21 km ve üzeri olan öğretmenlerin genel öğretmen performansı puanlarından ($3,822 \pm 0,625$) yüksek bulunmuştur.

4.8.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Algıları ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım ile eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0,213$; $p=0,001<0,05$). Buna göre olumlu ve

bilgilendirici yaklaşım arttıkça eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans artmaktadır.

Tablo 4.55: Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli yaklaşım algıları ve performans düzeyleri arasındaki ilişki.

Boyutlar	Boyut	N	r	p
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Eğitimle Doğrudan İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	250	0,213**	0,001
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Eğitimle Dolaylı İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	250	0,268**	0,000
Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	Genel Öğretmen Performansı	250	0,252**	0,000
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Eğitimle Doğrudan İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	250	-0,049	0,437
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Eğitimle Dolaylı İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	250	-0,050	0,428
Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	Genel Öğretmen Performansı	250	-0,052	0,413
Genel Veli Yaklaşımı Düzeyi	Eğitimle Doğrudan İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	250	0,158*	0,013
Genel Veli Yaklaşımı Düzeyi	Eğitimle Dolaylı İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	250	0,205**	0,001
Genel Veli Yaklaşımı Düzeyi	Genel Öğretmen Performansı	250	0,190**	0,003

Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım ile eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.268$; $p=0,000 < 0.05$). Buna göre olumlu ve bilgilendirici yaklaşım arttıkça eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans artmaktadır.

Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım ile genel öğretmen performansı arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.252$; $p=0,000 < 0.05$). Buna göre olumlu ve bilgilendirici yaklaşım arttıkça genel öğretmen performansı artmaktadır.

Olumsuz ve tenkit edici yaklaşım ile eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r=-0.049$; $p=0,437 < 0.05$).

Olumsuz ve tenkit edici yaklaşım ile eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r=-0.05$; $p=0,428<0.05$).

Olumsuz ve tenkit edici yaklaşım ile genel öğretmen performansı arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r=-0.052$; $p=0,413<0.05$).

Genel veli yaklaşımı düzeyi ile eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.158$; $p=0,013<0.05$). Buna göre genel veli yaklaşımı düzeyi arttıkça eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans artmaktadır.

Genel veli yaklaşımı düzeyi ile eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.205$; $p=0,001<0.05$). Buna göre genel veli yaklaşımı düzeyi arttıkça eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans artmaktadır.

Genel veli yaklaşımı düzeyi ile genel öğretmen performansı arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.19$; $p=0,003<0.05$). Buna göre genel veli yaklaşımı düzeyi arttıkça genel öğretmen performansı artmaktadır.

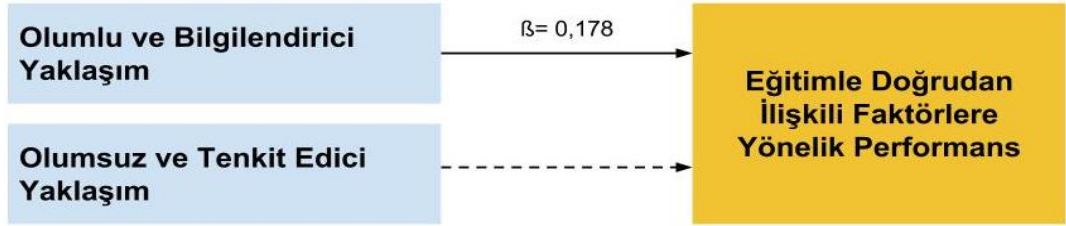
4.8.6 Öğretmenlerin Veli Yaklaşım Düzeylerinin Performans Düzeyleri Üzerine Etkisi Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım, olumsuz ve tenkit edici yaklaşım ile eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,921$; $p=0,003<0.05$). Eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans düzeyinin belirleyicisi olarak olumlu ve bilgilendirici yaklaşım, olumsuz ve tenkit edici

yaklaşım değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,038$). Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım düzeyi eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,178$). Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım düzeyi eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans düzeyini etkilememektedir ($p=0.809>0.05$).

Tablo 4.56: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Eğitimle Doğrudan İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	Sabit	3,404	13,200	0,000	5,921	0,003	0,038
	Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	0,178	3,348	0,001			
	Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	-0,016	-0,242	0,809			



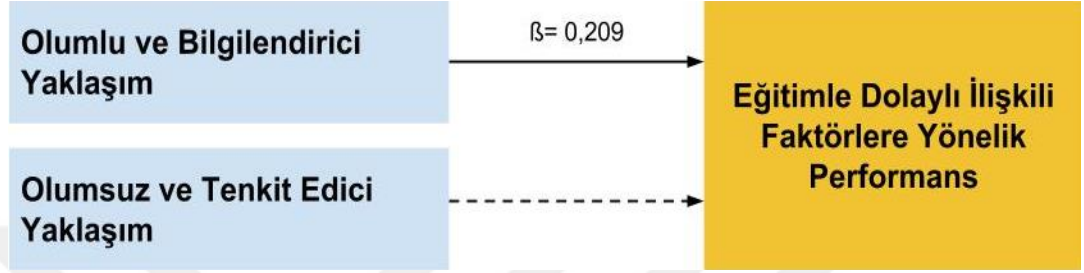
Şekil 4.9: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin eğitimle doğrudan ilişkili faktörlere yönelik performans üzerine etkisinin sonuç modeli.

Tablo 4.57: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Eğitimle Dolaylı İlişkili Faktörlere Yönelik Performans	Sabit	3,261	13,818	0,000	9,551	0,000	0,064
	Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	0,209	4,293	0,000			
	Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	-0,007	-0,115	0,909			

Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım, olumsuz ve tenkit edici yaklaşım ile eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9,551$; $p=0,000<0.05$). Eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans düzeyinin

belirleyicisi olarak olumlu ve bilgilendirici yaklaşım, olumsuz ve tenkit edici yaklaşım değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,064$). Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım düzeyi eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,209$). Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım düzeyi eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans düzeyini etkilememektedir ($p=0.909>0.05$).

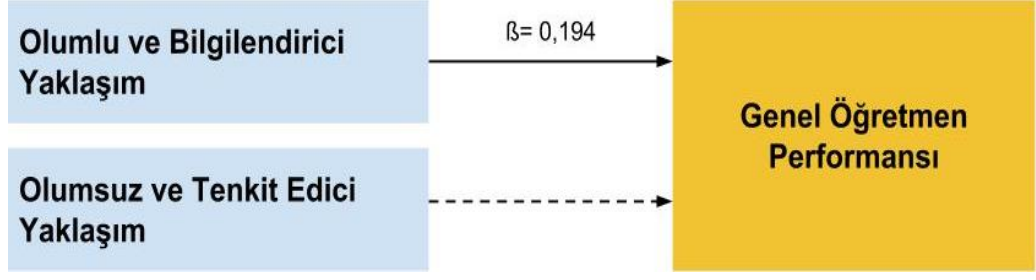


Şekil 4.10: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin eğitimle dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans üzerine etkisinin sonuç modeli.

Tablo 4.58: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin genel öğretmen performansı üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Genel Öğretmen Performansı	Sabit	3,328	14,134	0,000	8,369	0,000	0,056
	Olumlu ve Bilgilendirici Yaklaşım	0,194	4,003	0,000			
	Olumsuz ve Tenkit Edici Yaklaşım	-0,011	-0,185	0,853			

Olumlu ve bilgilendirici yaklaşım, olumsuz ve tenkit edici yaklaşım ile genel öğretmen performansı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8,369$; $p=0,000<0.05$). Genel öğretmen performansı düzeyinin belirleyicisi olarak olumlu ve bilgilendirici yaklaşım, olumsuz ve tenkit edici yaklaşım değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,056$). Öğretmenlerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım düzeyi genel öğretmen performansı düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,194$). Öğretmenlerin olumsuz ve tenkit edici yaklaşım düzeyi genel öğretmen performansı düzeyini etkilememektedir ($p=0.853>0.05$).

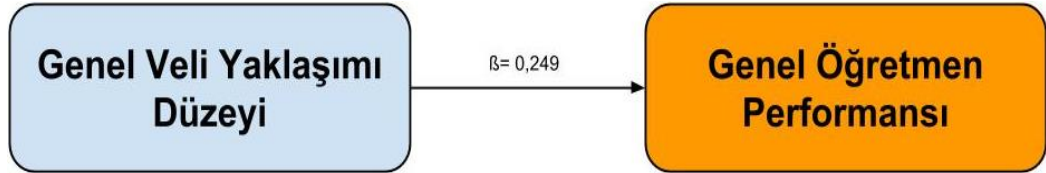


Şekil 4.11: Öğretmenlerin veli yaklaşım düzeylerinin genel öğretmen performansı üzerine etkisinin sonuç modeli.

Tablo 4.59: Öğretmenlerin genel veli yaklaşım düzeyinin genel öğretmen performansı üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Genel Öğretmen Performansı	Sabit	3,307	13,879	0,000	9,284	0,003	0,032
	Genel Veli Yaklaşımı Düzeyi	0,249	3,047	0,003			

Genel veli yaklaşımı düzeyi ile genel öğretmen performansı arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9,284$; $p=0,003<0.05$). Genel öğretmen performansı düzeyinin belirleyicisi olarak genel veli yaklaşımı düzeyi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,032$). Öğretmenlerin genel veli yaklaşımı düzeyi genel öğretmen performansı düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,249$).



Şekil 4.12: Öğretmenlerin genel veli yaklaşım düzeyinin genel öğretmen performansı üzerine etkisinin sonuç modeli.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul öğretmenlerinin performansları üzerinde veli yaklaşımlarının etkilerini ve öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre veli yaklaşım algılarını ve performans düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını da incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada öğretmenlerin performans düzeyleri, eğitimle doğrudan ilişkili ve dolaylı ilişkili faktörlere yönelik performans ve genel öğretmen performansı olmak üzere üç boyutta ele alınmış ve beş üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin eğitimle doğrudan ilişkili olan faktörlere yönelik performans düzeylerinin ortalaması 4,033, dolaylı ilişkili olan faktörlere yönelik performanslarının ortalaması 4,022 ve genel performans düzeylerinin ortalaması 4,027'dir. Buradan öğretmenlerin performanslarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere karşı velilerin yaklaşımları olumlu ve bilgilendirici, olumsuz ve tenkit edici ve genel veli yaklaşımı olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. 5 üzerinden gerçekleştirilen değerlendirmeye göre velilerin öğretmenlere olumlu ve bilgilendirici yaklaşım göstermelerinin ortalaması 3,714, olumsuz ve tenkit edici yaklaşım göstermelerinin ortalamaları 1,972 ve genel yaklaşım düzeylerinin ortalaması 2,885'dir. Buradan velilerin öğretmenlere karşı sıklıkla olumlu ve bilgilendirici yaklaşım gösterdikleri, zaman zaman olumsuz ve tenkit edici yaklaşımları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada veli yaklaşımları öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri açısından da incelenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişken olarak öğretmenlerin yaşlarına göre algıladıkları veli yaklaşımlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler daha küçük yaşlardaki öğretmenlere göre velilerin daha çok bilgilendirici ve olumlu yaklaşım sergilediklerini, daha az olumsuz ve tenkit edici yaklaşım gösterdiklerini algılamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıladıkları veli yaklaşım düzeyleri istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Buradan kadın veya erkek öğretmenlere velilerin benzer yaklaşımlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde farklı medeni durumda bulunan öğretmenlerinde velilerden benzer yaklaşımlar algıladıkları saptanmıştır.

Eğitim durumu açısından ise ön lisans mezunu öğretmenlere karşı veliler lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olumlu ve bilgilendirici yaklaşım göstermektedirler.

Öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeylerinden veli yaklaşım algıları bağımsızdır. Çünkü farklı düzeyde yabancı dil bilgisi olan öğretmenler, velilerin yaklaşımlarını benzer düzeyde algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça, velilerin daha fazla olumlu ve bilgilendirici yaklaşım, daha az olumsuz ve tenkit edici yaklaşım gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin veli yaklaşımlarını algılama düzeylerinin görev yerlerinin ikamet ettikleri yere uzaklığına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Görev yeri evlerine yakınlaştıkça velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşım gösterme düzeyleri artmakta, olumsuz ve tenkit edici yaklaşım göstermeleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin performans düzeyleri de tanımlayıcı özelliklerine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişkenler olarak öğretmenlerin yaşlarına, medeni durumlarına ve eğitim durumlarına göre performans düzeylerinde istatistiksel açıdan farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile farklı yaşlarda bulunan evli veya bekâr farklı eğitim durumunda bulunan öğretmenlerin performans düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeylerine göre performans düzeylerinde istatistiksel açıdan farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeyleri arttıkça performans düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre performans düzeylerinde farklılaşmaların olduğu saptanmıştır. 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, en düşük performansa sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ilk 15 yıl

içerisinde performanslarının yükselme eğiliminde olduğu, 16 yıllı birlikte performanslarında düşüşler olmaya başladığı görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin görev yerlerinin evlerine olan mesafesinin de performanslarında etkili olduğu belirlenmiştir. En yüksek performansa evleri görev yerlerine en yakın olan öğretmenlerin sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında istatistiksel açıdan olumlu ilişkilerin olduğu, olumsuz ve tenkit edici veli yaklaşımı ile öğretmen performansı arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını olumlu etkileyerek artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan sonuçlardan öğretmenlerin velilerden gelen olumlu yaklaşımlardan etkilendikleri, olumsuz ve tenkit edici davranışları ise olağan görerek, performanslarında herhangi bir etkiye neden olmadığı söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında ise velilerin yaklaşımlarının öğretmenlerin performanslarına olumlu yansımalarının olduğu, yüksek performanslı öğretmenler için velilerin öğretmenlerle iletişim içerisinde olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Araştırma Afyonkarahisar ili merkez ilçeye bağlı köy ve kasaba öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarından daha genel verilere ulaşmak için daha geniş örneklemeler üzerinde araştırmalar yapılabilir. Geniş örneklemelerle ve veli/okul yönetimi/ öğrenci bakış açılarından değerlendirilen bir araştırma yapılabilir ve yapılan bu çalışma yabancı ülkelerde yapılan çalışmalarla karşılaştırılabilir.
2. Öğretmenlerin performans düzeylerinin yüksek olması eğitim açısından pozitifdir. Ancak bu araştırmada öğretmen performansı öğretmenlerin bakış açısıyla ele alınmıştır. Öğretmenlerin performansını veli ve okul yönetimi açısından ele alınan araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırmada velilerin daha çok olumlu ve bilgilendirici yaklaşım sergilemeleri, gerek eğitim gerekse öğretmenler açısından olumlu bir sonuçtur. 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, en düşük performansa sahip öğretmenler olduğu ve velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları öğretmen performansını pozitif yönde etkilediği için meslekte

1-5 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin performansını artırmak, bu grup öğretmenlere karşı velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarını artırıcı, beraber çalışmalarına fırsat veren pozitif kaynaştırma etkinlikleri düzenlenebilir. Örneğin "Veliyi anlamak" "Öğretmeni anlamak" gibi PDR seminerleri, kermes, gezi, piknik vs gibi okul-öğrenci yararına düzenlenecek çalışmalarda genç öğretmenlerin velilerle kaynaşmasını sağlamak ve bilinçli veliler sayesinde genç öğretmenlerin performansı artırılarak daha yüksek ve daha kaliteli bir eğitime ulaşılabilir.

4. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ikamet ettikleri yerlerin okullarına yakın olması öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin kırsal alanlarda köy kasaba gibi yerlerde ya da okul çevresinde ikamet etmesi için teşvikler yapılabilir. Örneğin köy kasaba gibi yerlerde ya da okul çevresinde eskiden olduğu gibi öğretmenler için lojman inşa edilebilir, lojmandan öğretmenler ücretsiz veya cüzi bir ücret karşılığında yararlandırılabilir, köy kasabada çalışan ve çalıştığı okul çevresinde ikamet eden öğretmenler için maaş veya ek derslerinde cazip artışlar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeyi performansını olumlu yönde etkilediği için öğretmenler yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmeli, halen uygulanmakta olan yabancı dil tazminatı ücret bakımından daha cazip hale getirilmelidir. Halk Eğitim Merkezi kursları, MEB Hizmet içi eğitim Seminerleri, yurtdışı programlarıyla yabancı dil öğretimi yapılabilir veya EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) marifetiyle öğretmenlere uzaktan yabancı dil öğretmek için EBA aktif olarak kullanılabilir.
6. Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin performans düzeylerine ciddi düzeyde etki yaptığı görülmektedir. Tecrübeli öğretmenlerin performans artış nedenleri detaylıca araştırılabilir. Belirlenen nedenlere yapılacak çözüm önerileri öğretmenlerde performans artışına yol açabilir.
7. Öğretmenin "öğretici" sıfatını aşip "eğitici" olabilmesi için öğrencinin ruhuna dokunabilmesi gerekir. Bu nedenle ailesi, aile yapısı iyi bilinen öğrencilerin velileriyle işbirliğine gidilerek tam bir eğitim-öğretim gerçekleştirilebilir. Okul öncesi ve ilkokulun bireyin temel eğitimi için önemi göz önüne alındığında, anne babanın ve öğretmenin rol model

olduğu düşünöldüğünde veli öğretmen işbirliği kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmenin veliye yakın ikamet etmesi, ev ziyaretlerinde bulunması, veliyle oturup kalkması hem velinin öğretmeni daha iyi tanıyıp güvenmesini sağlayacak hem öğrenciye fırsat eğitimi vermesini kolaylaştıracak ve eğitimi sürekli kılacaktır. Günümüzde öğretmenlerin yaşadığı en büyük sıkıntılardan birisi de okulda öğretilen bilgilerin evde tekrar edilmemesi ve unutulmasıdır. Öğretmenin pek çok zorluğa katlanarak inşa ettiği öğrenci ruh dünyası ailede önemsenmeyip, kazandırılan davranışlar yıkıldığında öğrenci en başa dönmekte bu bir kısır döngü meydana getirmektedir.

8. Bu çalışmada veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi araştırılmıştır. Başka yapılacak araştırmalarda diğer meslek grupları ve hizmet alıcılarının yaklaşımları incelenebilir. Örneğin hastaların veya hasta yakınlarının doktorların performansına etkisi araştırılabileceği gibi işyeri sahiplerinin işyeri çalışanlarının performansına etkisi araştırılabilir.
9. Öğretmenlerin ilk 15 yıl içerisinde performanslarının yükselme eğiliminde olduğu, 16 yıla birlikte performanslarında düşüşler olmaya başladığı görölmüşür. Bu açıdan yıllar geçtikçe kıdemi artan, yaşlanan, eski sağlıklarını kaybeden öğretmenlerin çalışma sürelerinde bir azaltmaya gidilebilir. Örneğin 1-15 yıllık öğretmenler haftalık 15 saat maaş karşılığı derse giriyorken 16-25 yıllık öğretmenler haftalık 12 saat maaş karşılığı derse, 26-30 yıllık öğretmenler haftalık 10 saat maaş karşılığı derse, 31-40 yıllık öğretmenler haftalık 6 saat maaş karşılığı derse girebilir. Böylece emekli olduğunda ücret kaybı korkusuyla çalışmak zorunda olan geçim derdinden dolayı zorunlu olarak çalışan öğretmenlerin hem kaygıları giderilmiş olur hem de motivasyonları artırılmış olur. Ayrıca bu öğretmenlere alanlarıyla ilgili kendini geliştirme fırsatları verilebilir.
10. Çıkan sonuçlardan öğretmenlerin velilerden gelen olumlu yaklaşımlardan etkilendikleri, olumsuz ve tenkit edici davranışları ise olağan görerek, performanslarında herhangi bir etkiye neden olmadığı söylenebilir. Bu da öğretmenlerin çoğunluğunun velileri hoşgöröyle karşıladıklarını göstermektedir.

11. Öğretmenlerin yüksek olan mevcut performanslarının korumak ve daha da artırılmasına yönelik uygulamalar yapılabilir. Örneğin basında öğretmenleri övücü haberlere yer verilebilir. Öğretmenlere yönelik kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler planlanabilir. Ekonomik kaygıları azaltılabilir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek olan performanslarını muhafaza etmek için çeşitli çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ağca, V. ve Tunçer, E. (2006). Çok Boyutlu Performans Değerleme Modelleri ve Bir Balanced Scorecard Uygulaması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 8 (1); 175-176.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Artan, B. (2007). *Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı (KBYS): Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18); 119-135.
- Aydemir, İ. (2008). *İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Performansını Etkileyen Veli Etkinlikleri Tuzla Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, İ. P. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, İ. (2004). *Okul Çevre İlişkileri*. Yayımlandığı Kitap Y. Özden (Editör), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aysu, B. (2007). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2003). *Ana-Baba ile İlişkiler, Sınıf Yönetimi*. (Ed: Emin Karip), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.

- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Biber, K. (2003). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Öğretmen-Aile İletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yaz, (35); 360-373*.
- Bircan, İ. ve diğerleri, (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt B. A. ve Yolcu, H. (2011). İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Değerlendirmede Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi, 8 (1); 922-940*.
- Broussard, C. A. (2003). Facilitating Home-School Partnerships For Multiethnic Families: School Social Workers Collaborating For Success. *Children & Schools, 25 (4); 211-222*.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/109008-2012021114949-can.pdf>
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (1); 103-119*.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Önemi. *Milli Eğitim Kültür Sanat*. 153-154.
- Choo, F. (1986). Job Stress, Job Performance and Auditor Personality Characteristics. *A Journal of Practice & Theory, 2 (5); 17-34*.
- Çelebi, N. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri Karabük Üniversitesi, <http://edebiyat.karabuk.edu.tr/pformasyon/icerikler/ncelebi/12.%20HAFTA.pdf>
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (24); 33-39*.

Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler arasındaki İletişim Sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri,
<http://otmg.meb.gov.tr/alanfen.html>

Fındıkçı, İ. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım.

Gökalp, M. (2004). Türkiye'deki Öğretmenlerin Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi, Sosyal Yönleri ve Kişiliklerine İlişkin Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (17); 169-179.

Gümüşeli, A. İ. (2004). Aile Katılımı ve Öğrenci Başarısı. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2 (6); 14-17.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. 3.Baskı Kırklareli: Beta Basım.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.

Karabektaş, M. (2004). *Teknoloji Dersleri İçin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 1-9.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (1); 70-97.

Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile Öğretmen Yeterlikleri Üzerine söyleşi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58); 20-26.

Kaya, S. (2012). *İlköğretim 1. Kademe Öğrenci Velilerinin Okuldan Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keçeci, A. ve Taşocak, G. (2009). Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4); 131-136.

Kocabaş, İ. ve Turhan, M. (2002). Objektif Bir Değerlendirme ve Doğru Hareket İçin Performans Yönetimi. *Standart Ekonomik ve Teknik Dergisi*, 41 (490); 51-58.

- Kocabaş, E.Ö. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3; 143- 153.
- Korkmaz, İ. (2010). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Basamaklarının İncelenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010)*, Elazığ.
- Kuşcu, Ö. (2012). *İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okul Yöneticilerinden Beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kutlar, A. ve Kartal, M. (2004). Cumhuriyet Üniversitesinin Verimlilik Analizi: Fakülteler Düzeyinde Veri Zarflama Yöntemiyle Bir Uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2); 49-79.
- Memişoğlu, P. S. (2014). *Sınıf Yönetimi*. 10.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, S. ve Lasky, S. (2001). *Parents Involvement in Education: Models, Strategies and Contexts*. F. Smit, H.Moerel, K. Wolf ve P.Sleegers. (Edited). Building Bridges Between Home and School. Nijmegen: Universty Nijmegen Institute for Applied Social Sciences.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2003).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Okulda Performans Yönetimi Modeli*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü*. Okul Temelli Mesleki Gelişim Klavuzu, Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 43. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- Oğan, M. (2000). *Okul, Okul-Aile Birliği ile Ana-Baba İletişimi ve Velilerin Eğitim Beklentisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öksüz, S. (2008). *Endüstri Meslek ve Teknik Liselerde Çalışan Yönetici Davranışlarının Öğretmen Performansına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma. *Millî Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi*.
- Özdemir, S. ve diğerleri (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38); 213-224.
- Özen, P. (2011). *Performans, Eğitim İlişkisinin İrdelenmesi ve Çalışan Performansının Artırılmasında Eğitimin Rolünün Betimlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. (Doktora Tezi), Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi, Çukurova.
- Özgen, H., Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özge Sağbaş, N. (2013). İletişim, Örgütsel İletişim ve Okul Yönetimi (Güngören İlçesi Örneği). . (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. (2008). *Evli Bayan Öğretmenlerde İş- Aile Çatışmasının İş Stresi ve Performansa Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sabancı, A. (2009). Türkiye’de Veli Katılımına İlişkin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (36); 245-262.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (2001). *İşletme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Seymen, O., Erdem, B. (2007). Kat Hizmetleri Yönetiminde Kullanılan Performans Boyutlarının Birim Performansı Üzerindeki Etkileri: Konaklama İşletmelerinde Görgül Bir Araştırma. Sakarya Üniversitesi, XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 777-786.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2).
- Şahin, A. E. (2004) Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58).
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1); 235-250.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Sınıf Yönetimi*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tekeli, B. (2003). *Performans Ölçüm Aracı Olarak Dengeli Ölçüm Kartı Tekniği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tutkun, Ö. ve Köksal, A. (2000). *Okul- Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, (3); 216-224.
- Türk Dil Kurumu 2014, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.536205c41c96b2.56063629
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Vural, B. (2004). *Öğrencinin Başarısı için Aile-Okul Birlikteliği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçinkaya, M. (2002). *İnsan İlişkileri Teorisi ve Eğitim Yönetimi*. Standart.
- Yalın, M. (2002). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problemleri ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9); 135-140.
- Yetim, A. A. ve Göktaş Z. (2000). *Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 10-12 Mayıs.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2); 541-550.
- Yüzgeç M. E. (2008). *İlköğretim Kurumlarının 4. ve 5. Sınıfında Öğrencileri Bulunan Velilerin, Yönetici ve Öğretmenlerden Beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek-A: Anket Formu	88
--------------------------------	----



Ek-A: Anket Formu

Değerli Meslektaşım;

Bu çalışma; Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda "VELİ YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİ" başlıklı yüksek lisans tezinin uygulama kısmı ile ilgilidir. Yapılan araştırma tamamıyla akademik nitelikli olup çalışmadan elde edilecek bilgiler bilimsel amaca yönelik olarak kullanılacak ve alınan cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Abdullah HATİPOĞLU

Türk Hava Kurumu Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Yaş Grubunuz?

() 20-30 () 31-35 () 36-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

2. Cinsiyetiniz?

() Erkek () Kadın

3. Medeni Durumunuz?

() Evli () Bekâr

4. Eğitim Durumunuz?

() Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü () Doktora ve üstü

5. Yabancı Dil Bilme Düzeyiniz?

() Çok az () Orta () İyi () Çok iyi

6. Mesleki Deneyiminiz?

() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri

7. Görev yerinizin ikametinize(evinize) uzaklığı

() 0-1 Km () 2-4 Km () 5-10 Km () 11-20 Km () 21 km ve üzeri

Tablo A.1: Veli yaklaşımları ölçeği.

Aşağıdaki sorularda öğrenci velilerinizi değerlendirerek not vermeniz istenmektedir. <u>Rakamların anlamları</u> 1: Hiçbir zaman, 2: Zaman zaman, 3: Bazen, 4: Sıklıkla 5: Her zaman. İfadelerin yanındaki rakamlardan size uygun olanı yuvarlak içine alınız.		Hiçbir zaman	Zaman zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	Okul toplantılarına katılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Benimle birebir iletişim kurarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Her yaptığım işin tenkit edilmesi çalışma şevkimi kırar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Veliler bana saygılı yaklaşırlar ve güvenirlir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Her fırsatta beni eleştiriyorlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Çocukları ile ilgili bir sorunda beni suçluyorlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Çocuklarının notları düşük olduğunda beni sorumlu tutarlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Yaptığım yönlendirmeleri ve önerileri dikkate almıyorlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Çocukları herhangi bir nedenle okula gel(e)mediğinde beni bilgilendiriyorlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Çocukları ile ilgili bir sorun yaşadıklarında benim fikrimi alıyorlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Velilerin işimi takdir etmesi öğrencilere olan yaklaşımımı olumlu etkilemektedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Toplantı dışında çocuklarının gelişim özellikleri ile ilgili bilgi almak için fikrime başvuruyorlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Bana dostça ve arkadaşça yaklaşıyorlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Hakkımda diğer velilere okul içinde ve dışında olumsuz sözler söylediklerini duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Bana değer verdiklerini hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Velilerden hakaret boyutunda sözler duyduğum olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Veliler düzenlenen etkinliklere katılmaya özen göstermektedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Veliler tarafından yöneticilerime şikayet edildiğim olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Velilerin olumlu yaklaşımı mesleki verimliliğimi arttırmakta.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Sınıf içi faaliyetlerime müdahalede bulunuyorlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Eğitim düzeylerinin yüksek olması ve bilişim teknolojilerini iyi kullanmaları beni olumlu etkiler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Velilerin gelir düzeyinin farklılığı beni olumsuz etkiler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Tablo A.2: Öğretmen performansı ölçeği.

Aşağıdaki sorularda işinizdeki performansınızı değerlendirerek kendi kendinize not vermeniz istenmektedir.						
<u>Rakamların anlamları</u>						
1: Yetersiz, 2: Geliştirilmesi gerekli, 3: Yeterli, 4: İyi, 5: Mükemmel.						
İfadelerin yanındaki rakamlardan size uygun olanı yuvarlak içine alınız.						
S.N.	SORULAR	Yetersiz	Geliştirilmesi Gerekli	Yeterli	İyi	Mükemmel
1	Eğitimin sürekliliğini sağlama performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Eğitimde kaliteyi ön planda tutma performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Sözlü iletişim performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Yazılı iletişim performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Sorumluluk alma ve eyleme geçme performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Mesleki beceri (ustalık) ve uygulama performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Kurumun politika ve prosedürlerine uyma performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İşleri planlama ve örgütleme (düzenleme) performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Bana verilen yeni veya farklı görevlere uyum sağlama performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Kurumda çalışan diğer kişilerle geçinme performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çalışanlara nezaret etme performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Sosyal ve Kültürel faaliyetlere katılma performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğrenci davranışlarını ve notunu değerlendirme performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öfke kontrolü performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Sınıf yönetimi performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Kurumda yaşanan sorunları çözme odaklı çalışma performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğrenci ve Velisini tanıma performansım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Abdullah HATİPOĞLU
Uyruğu : T.C
Doğum Yeri ve Tarihi : Afyonkarahisar / 12.01.1975
Medeni Hali : Evli
Adres : Yeşilyurt Mah. 03030 Merkez / Afyonkarahisar
E-Posta Adresi : fethibeyli@gmail.com.tr

EĞİTİM

Lise : Afyon Lisesi-1992
Lisans : Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi-1997
Yüksek Lisans : Türk Hava Kurumu Üniversitesi-2015

MESLEKİ DENEYİM

1998/2005 Afyonkarahisar/İhsaniye İHL-Meslek Dersleri Öğretmeni
2005/2010 Afyonkarahisar/İhsaniye İmam-Hatip Lisesi- Müdür Yardımcısı
2010/2014 Afyonkarahisar/Merkez Fethibey İlköğretim Okulu- Okul Müdürü
2014/ Afyonkarahisar Merkez Ali çağlar Anadolu Lisesi DKAB Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce, Arapça