

# OKUL PERFORMANSI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Mehmet Fatih KÖSE<sup>1</sup>**

1 Dr., GSB Eğitim Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, m.fatihkose@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2297-8152.

Geliş Tarihi: 02.09.2019 Kabul Tarihi: 16.07.2020

**Öz:** Çağdaş performans değerlendirme yaklaşımlarında okul performansının rekabet ve mukayese odaklı olmaksızın, okulun kendine has şartlarına göre değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul performansının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul ve liselerde görev yapan tesadüfi olarak belirlenmiş toplam 445 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin; öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve işbirliği, okulun imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetler olmak üzere dört faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair güçlü kanıtlar elde edilmiştir. Buna göre Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin araştırmacı ve uygulamacılar tarafından öğretmen görüşlerine göre okul performansını değerlendirmek üzere kullanılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul performansı, Performans değerlendirme, Ölçek geliştirme.

## SCHOOL PERFORMANCE EVALUATION SCALE

### Abstract:

In contemporary performance evaluation approaches, it is important to evaluate the performance of the school according to its own unique conditions without being focused on competition and comparison. The purpose of the present study was to develop a reliable and valid measurement tool that assesses school performance according to teacher opinions. The study group consisted of 445 randomly assigned teachers working in secondary schools. According to the results, it was determined that the scale showed a four-factor structure including student and parent satisfaction, communication and cooperation, school opportunities (school facilities and in-service education opportunities), and scientific and cultural activities. There is strong evidence that the developed scale is a reliable and valid instrument. Accordingly, it is recommended that the School Performance Evaluation Scale be used by researchers and practitioners in the evaluation of school performance according to teachers' opinions.

**Keywords:** School performance, Performance assessment, Scale development.

### Giriş

Felsefesi, tarzı ve öncelikleri farklılaşsa da tüm yönetim yaklaşımlarında performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi, yönetim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Klasik yönetim teorilerinden, toplam kalite yönetimi ve stratejik yönetim gibi çağdaş yönetim uygulamalarına kadar tüm yönetim yaklaşımlarının temel odağı örgütte bireysel ve kurumsal performansın geliştirilmesidir. Bireysel ve kurumsal performansın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, liderlik kuramları bağlamında da teorik ve pratik olarak yoğun tartışılan ve çalışılan bir alandır (Moynihan ve Ingraham, 2004; Trottier, Van Wart ve Wang, 2008). Kurumsal amaçlara, çıktılara ve sayısal göstergelere fazla önem veren klasik yönetim yaklaşımlarında insan faktörü daha arka planda kalmaktadır (Şahin ve Cemaloğlu, 2019; Taylor, 2016). Buna mukabil, çağdaş yönetim uygulamaları, performansın değerlendirilmesinde, nicel verilerin yanı sıra kurumla ilişki içerisinde olan tüm iç ve dış paydaşların görüşlerinin değerlendirilmesini benimsemektedir (Dinçer, 2013; Hesapçioğlu, 2003). Bu çerçevede kurumun performansı, çalışanlar da dâhil olmak üzere hizmet sunulan hedef kitle ve ilgili tarafların değerlendirmelerini de dikkate alan bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir.

Kurumsal performansın değerlendirilmesi amacı ile farklı sektörlerde ekonomiklik, üretim miktarı, karlılık gibi farklı değerlendirme yaklaşımları ve yöntemleri

kullanılmaktadır. Özellikle işletme alanında ekonomik hedeflere ulaşmanın ötesinde, sürece, çalışanlara, paydaşlara odaklanan alternatif performans değerlendirme yaklaşımları uzun süredir tartışılmaktadır (Schiehl ve Morissette, 2000). Okullar, kendilerine özgü yapıları, kurumsal amaçları ve kurum kültürü nedeniyle performans değerlendirme bağlamında da önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu çalışma, okullarda performans değerlendirme ile ilgili politika ve uygulamaları tartışarak, öğretmen bakış açısı ile kurumsal performansın değerlendirilmesine yönelik kavramsal bir model ve ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

### **Okullarda Kurumsal Performansın İzlenmesi ve Değerlendirilmesi**

Bir kamu örgütü olarak eğitim kurumları, yönetim alanındaki kuram ve uygulamalardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Eğitim kurumlarında hesap verebilirlik ve kurumsal performansın değerlendirilmesi, okul müdürü, öğretmen, öğrenci vb. farklı düzeylerde pek çok ülkede eğitim reformlarına konu olmaktadır (ABİDE, 2019; Avalos-Bevan, 2018; Liu, Xu, Grant, Strong ve Fang, 2017; Meşeci, 2007; OECD, 2017; Stringer ve Hourani, 2016). Yönetimde hesap verebilirlik kavramı, devletten en büyük bütçeyi alan eğitim kurumları bağlamında geniş tartışmalara konu edilmiştir (Diñer ve Yılmaz, 2003; Erdağ ve Karadağ, 2017; Kantos, 2010). Yönetim alanyazınında kurumsal performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi bağlamında tartışılan; performans yönetimi, insan kaynakları yönetimi, toplam kalite yönetimi, stratejik yönetim gibi pek çok kavram ve uygulamanın eğitim politikalarına da yansımaları görülmektedir. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 1990'lı yıllarda Millî Eğitimi Geliştirme ve Müfredat Laboratuvar Okulları gibi uygulamalarla başlattığı standart ve kalite geliştirme çalışmalarını sürekli yeni proje ve çalışmalarla sürdürmüştür (Kılıç, 1998). 90'lı yılların sonundan itibaren uzun yıllar Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamaları konusunda okullarda yoğun çalışmalar yürütülmüş ve bu çalışmalar çok sayıda akademik incelemeye de konu edilmiştir (Hesapçioğlu, 2003; Okçu, 2009; Yıldırım, 2008). TKY uygulamaları kapsamında okullarda kalite ekipleri kurulmuş, toplam kalitenin izlenmesi ve artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür. TKY kapsamında kurumların performansını izlemek üzere iç ve dış paydaşların görüşlerine başvurulmuş ve sıklıkla değerlendirme anketleri kullanılmıştır. Bu çerçevede kalitenin önemli bir bileşenini çalışan ve paydaş görüşleri oluşturmuştur (MEB, 1999; MEB, 2002; MEB, 2007).

TKY uygulamalarına benzer biçimde 2010 yılından itibaren stratejik yönetim ve planlama çalışmaları da tüm okullarda 5018 sayılı *Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu* kapsamında zorunlu olarak uygulamaya geçirilmiştir. Öğretmen, öğrenci, veli gibi iç ve dış paydaşların memnuniyetinin ölçülmesi ve ölçülebilir stratejik hedefler yoluyla kurumsal performansın değerlendirilmesi, stratejik yönetim ve planlama uygulamalarının da önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Altinkurt, 2010; Balcı, Çanakçı ve Tan, 2012). Benzer şekilde; 360 Derece Performans Değerlendirme, Planlı Okul Gelişim Modeli, İlköğretim Kurumları Standartları gibi uygulamalar da ME-

B'in performansın izlenmesine yönelik son yıllardaki teşebbüsleri arasında sayılabilir (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2008; Erdağ ve Karadağ, 2017; MEB, 2007; MEB, 2010). Okul performansının geliştirilmesine yönelik bu teşebbüsler ve bu alandaki devam eden politika arayışları konunun önemini vurgulaması açısından oldukça dikkat çekicidir. Öğretmen merkezli değil kurum merkezli bir izleme politikası çerçevesinde, okul gelişiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve desteklenmesine yönelik Millî Eğitim Bakanlığının 2023 vizyon belgesinde vurgulamış olduğu *Okul Gelişim Modeli* çerçevesi (MEB, 2019), bu alandaki arayışların devam ettiğini göstermesi açısından önemlidir. Bu çerçevede eğitim sisteminde performans değerlendirme tartışmalarının, özellikle politika yapımcılar açısından güncelliğini koruyan önemli bir sorun alanı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca doğrudan öğretmen performansını değerlendirmeye yönelik girişimlerin karşılaştığı direnç ve taşıdığı riskler (Erdağ ve Karadağ, 2017; Valli ve Buese, 2007) göz önünde bulundurulduğunda, okul merkezli bir performans değerlendirme modeli daha da önemli hale gelmektedir.

Okullarda performansın önemli göstergelerinden birisi öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal vb. alanlardaki gelişim düzeyidir (James ve Connolly, 2009; Maslowski, 2001). Öğrencilerin akademik başarıları, eğitimin ölçülebilir önemli çıktılarından birisidir. PISA gibi uluslararası sınavların akademik sonuçları da -daha genel düzeyde- okul performansını değerlendirmek üzere kullanılmaktadır (Cheema ve Asrar-ul-Haq, 2017). Benzer şekilde, her yıl üst eğitim kurumlarına öğrenci yerleştirme amaçlı gerçekleştirilen merkezi sınavların sonuçları, kamuoyunda geniş biçimde yankı bulmakta ve bu sonuçlardan hareketle okulların veli ve öğrenciler nezdindeki cazibesi farklılaşmaktadır. Pedagojik sonuçları önemli bir başka tartışma konusu olmakla birlikte, söz konusu sınavların, bazı okulların *nitelikli* tanımlaması ile ayrıştırıldığı, informal birer performans değerlendirme mekanizmasına dönüştüğü söylenebilir. Maryland Okul Performansı Değerlendirme Programı (MSPAP) gibi, sayısal göstergeler ve öğrencilerin akademik performansına odaklı okul başarısı değerlendirme mekanizmaları da oldukça eski bir geçmişe sahiptir (Yen ve Ferrera, 1997). Bununla birlikte akademik başarıya dayalı kurumsal performansın izlenmesi, neticeye etki eden sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörlerin çeşitliliği nedeniyle oldukça zordur. Koç'a (2018) göre, okulların merkezi sınav sıralamaları gerçek performanslarını ve öğrenciye sağlamış oldukları katma değeri yansıtmaktan uzaktır. Mukayese odaklı olmayan bir yaklaşımla değerlendirildiğinde düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okulların öğrencilerine katkıları daha fazla olabilmektedir. Ancak bu katkı, dezavantajlı öğrencilerin, zayıf arka planları nedeniyle, diğerleri ile rekabet etmelerine çoğu zaman imkân tanımamaktadır. Pek çok araştırma öğrenci başarısındaki en önemli faktörün okulun sosyoekonomik düzeyi ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Akkurt ve Karabağ-Köse, 2019; Ataç, 2017; Karabağ-Köse, 2019; OECD, 2017). Bu bağlamda, okullar arasındaki fırsat eşitsizlikleri, hem ailelerin ve öğrencilerin hem de öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin önceliklerini de farklılaştırmaktadır. Okullarda akademik başarının olduğu gibi sosyal, sportif, kültürel vb. faaliyet çeşitliliğinin de okulun bulunduğu sosyoekonomik

ve sosyokültürel şartlarla yakından ilişkisi vardır. Buna göre her okulun performansının, rekabet ve mukayese odaklı olmaksızın, kendi özgün şartlarına göre değerlendirilmesi önemlidir. 2023 vizyonunda yer alan *Okul Gelişim Modeli* de benzer vurgularla dikkat çekmektedir (MEB, 2019). Bu temelde yapılandırılmış ve sayısal göstergelerle birlikte okul merkezli değerlendirme süreçleri oluşturulmuş uygulamalar dünyada da yaygındır (Koç, 2018; Office for Standarts in Education [OFSTED], 2018). OFSTED (2018) tarafından kullanılan okul değerlendirme modelinde okullar; etkili yönetim ve liderlik, eğitim kalitesi, kişisel gelişim, davranış ve tutumlar, veli memnuniyeti vb. bakımlardan farklı ölçütler ve ölçme araçları kullanılarak düzenli olarak izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Okul performansının değerlendirilmesine yönelik politika ve uygulamalarının yanı sıra, entelektüel sermayenin değerlendirilmesi, kurumsal karne uygulamaları gibi geniş bağlamli akademik tartışmalar da güncelliğini korumaktadır (Altan, 2018; Keser-Özmantar, 2011). Sonuç olarak okullarda görev ve çıktı odaklı performans değerlendirmenin değil okul merkezli *bağlamsal performansın* önemli hale geldiği söylenebilir (Ekinci, 2018). MEB (2019) tarafından güçlü biçimde vurgulanan kurum merkezli bir izleme, değerlendirme ve destekleme yaklaşımı ihtiyacı da bu sonucunu destekleyen önemli bir politik gelişme sayılabilir.

Ampirik bazı çalışmalar, okul rekabetinin öğrenci başarısı üzerindeki sonuçlarının olumlu olmayabileceğine dair kanıtlar ortaya koymaktadır (Bukowski ve Kobus, 2018). MEB 2023 vizyonunda da vurgulanan önemli hususlardan birisi, okulun performansının kendi hazırladığı gelişim planı çerçevesinde rekabet ve sınıflama kaygısı olmaksızın yine okulun kendi şartları içerisinde değerlendirilmesinin öngörülmesidir (MEB, 2019). Buna göre öğretmenlerin ve okul yönetiminin daha önemli hale geleceği okul merkezli bir değerlendirme modeli öngörüldüğü söylenebilir. Diğer taraftan okulun performansına ilişkin en yakın gözlemi yapabilecek taraflardan birisinin o kurumun çalışanları olan öğretmenler olacağı ileri sürülebilir. Genelde eğitim, özelde ise okul politikaları ile yönetim süreçleri, konunun en önemli taraflarından birisi olarak, formal ya da informal biçimlerde öğretmenlerin önemli gündemlerinden birisini oluşturmaktadır. Dolayısıyla, okul toplumundaki etkileşimlerin de bir sonucu olarak, öğretmenlerde okulun performansına yönelik oluşan kolektif ve bireysel kanaatler önemlidir. Bu bağlamda okulun performansına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin okulu en yakından izleyen profesyoneller olması ve okulun genel performansına ilişkin güçlü bir fikir verici nitelikte olması bakımından önemli görülmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzun yıllar yürütülen izleme ve değerlendirmeye yönelik farklı uygulamaların zayıf noktaları arasında, bu uygulamaların aşırı detaylandırılması ve okul yönetimleri ve öğretmenler açısından yorucu bir iş yüküne dönüşmesi sayılabilir. Örneğin 500'e yakın standart ve alt standart tanımlaması yapılan İlköğretim Kurum Standartları uygulaması, öğretmenler, veliler ve okul yönetimleri tarafından doldurulması gereken çok sayıda anket formunu içermesi bakımından eleştirilere konu olmuştur (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2013; Şahin ve Arıkan-Çeper,

2013). Dolayısıyla okulun tüm görev ve gelişim alanlarını kapsayacak bir izleme sistemi kurmanın güçlüğü nedeniyle ortaya çıkan kullanışlılığı zayıf bu tür politikalar bir süreklilik kazanamadığı gibi taraflarda yılmnlığa neden olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda okuldaki tüm süreçleri yakından izleyen öğretmenlerin, okulun gelişim alanlarına yönelik gözlemlerinin kapsam geçerliği güçlü ve kullanışlı bir ölçme aracı ile değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilecek ölçme aracının araştırmacı ve uygulamacılar açısından önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, okul performansının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

### Yöntem

Temel olarak ölçek geliştirme çalışması şeklinde tasarlanan çalışmada öncelikle tümevarım yaklaşımı izlenmiş ve öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticileri ile okulun performans alanları ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Hinkin (1995) ölçek geliştirme çalışmalarında, özellikle bireysel tepkilerden ölçümler yapabilmek için yapıları tanımlamanın teorik olarak güç olduğu durumlarda, kavramsal modelin oluşturulması ve madde üretimi için tümevarım yönteminin tündengelimle birlikte kullanılmasını önermektedir. Bu çerçevede yapılan görüşmelerde bir okul için temel performans ölçütlerinin neler olması gerektiği derinlemesine değerlendirilmiş ve performans göstergeleri belirlenmiştir. *Görüşme sonuçlarına ve alanyazın taramasına* dayalı olarak, okulun yönetsel, akademik, kültürel, sportif vb. farklı performans ve gelişim alanlarını kapsayan 83 maddelik geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak maddeler tematik olarak tasnif edilmiş; *paydaş memnuniyeti, iletişim ve işbirliği, okulun (fiziki/mesleki) imkânları ve bilimsel, kültürel ve sosyal faaliyetler* olmak üzere dört ana tema altında gruplanmıştır. Maddelerin kavramsal yapısını gösteren alt temalar için eğitim yönetimi alan uzmanlarının ve uygulayıcıların görüşü alınmıştır.



Şekil 1. Okul Performansı Kavramsal Modeli

Uzman görüşleri doğrultusunda, okul performans alanlarına yönelik kavramsal çerçeveyi ve kapsam geçerliliğini koruyacak şekilde, birbiri ile aynı ya da yakın alan-

larda ölçüm yapan maddeler birleştirilmiş ya da ölçekten çıkarılmış ve nihai uygulama için madde sayısı 27'ye düşürülmüştür. 445 ortaokul ve lise öğretmeninin katılımı ile iki aşamalı bir saha uygulaması yapılmıştır. Birinci aşama veri toplama çalışmasında 243 veri toplanmış, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ile ölçeğin yapısal özellikleri incelenmiştir. İkinci aşamada ise 202 ek veri toplanarak ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Nihai olarak 25 maddeden oluşan dört boyutlu Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği elde edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, iki ayrı çalışma grubu olmak üzere, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan ve tesadüfi olarak belirlenmiş, 38 farklı okulda görev yapan toplam 445 ortaokul ve lise öğretmeninden veri toplanmıştır. Her iki veri toplama uygulamasında kullanılan ölçekteki madde sayısının yaklaşık 10 katı katılımcıdan veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler demografik olarak; birinci çalışma grubu [134 (%55.14) kadın, 109 (%44.86) erkek; 211 (%86,83) lisans mezunu, 32 (%13.17) lisansüstü eğitim mezunu; 128 (%52.67) ortaokul öğretmeni, 115 (%47.33) lise öğretmeni], ikinci çalışma grubu [95 (%47.03) kadın, 107 (%52.97) erkek; 176 (%87.13) lisans mezunu, 26 (%12.87) lisansüstü eğitim mezunu; 103 (%50.99) ortaokul öğretmeni, 99 (%49.01) lise öğretmeni] şeklinde dağılım göstermektedir. Ortaokul ve liseler, kurum kültürü açısından belirli ölçüde farklılaşmakla birlikte, özellikle bu çalışma kapsamında ele alınan kurumsal performans ölçütleri ve göstergeleri bakımından benzer özellikler taşımaları nedeniyle birlikte değerlendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veri setinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için temel varsayımları karşılama durumu test edilmiş, veri dağılımının normalliği, homojenliği ve doğrusallığı incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları standart hataları ile birlikte değerlendirilmiş, z değerleri incelenmiş ve verinin tekli ve çoklu normallik bakımından gerekli varsayımları karşıladığı görülmüştür ( $+2 > z > -2$ ). Ölçeğin faktör yapısına yönelik incelemeler kapsamında öncelikle teorik olarak oluşturulan dört faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. İkinci aşamada veri setinin daha güçlü bir istatistikî model ortaya koyup koymayacağını incelemek ve bileşenlerin açıkladığı olduğu toplam varyansı tespit etmek üzere, temel bileşenler analizine dayalı açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Verinin faktör analizi için uygunluğu KMO ve Bartlett değerleri incelenmiştir. AFA için, alt boyutların birbiri ile teorik ve istatistikî olarak ilişkili olması nedeniyle, eğik döndürme kullanılmış, temel bileşenlerin belirlenmesinde kesme noktası olarak özdeğer .1 kabul edilmiştir. Son olarak AFA ile ortaya konulan yeni modeli test etmek üzere tekrar DFA yapılmıştır. DFA model uyumunu değerlendirmek üzere ise  $\chi^2/sd < 3$ , normlaştırılmış uyum indeksi (NFI)  $> .90$ , karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)  $> .90$ , yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)  $< .08$ , iyilik uyum indeksi (GFI)  $> .80$  ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI)  $\geq .80$  kullanılmıştır

## Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği

(Gefen, Straub ve Boudreau, 2000; McDonald ve Ho, 2002). Ölçeğin iç tutarlılığı alfa iç tutarlılık kat sayısı ile denetlenmiştir.

### Bulgular

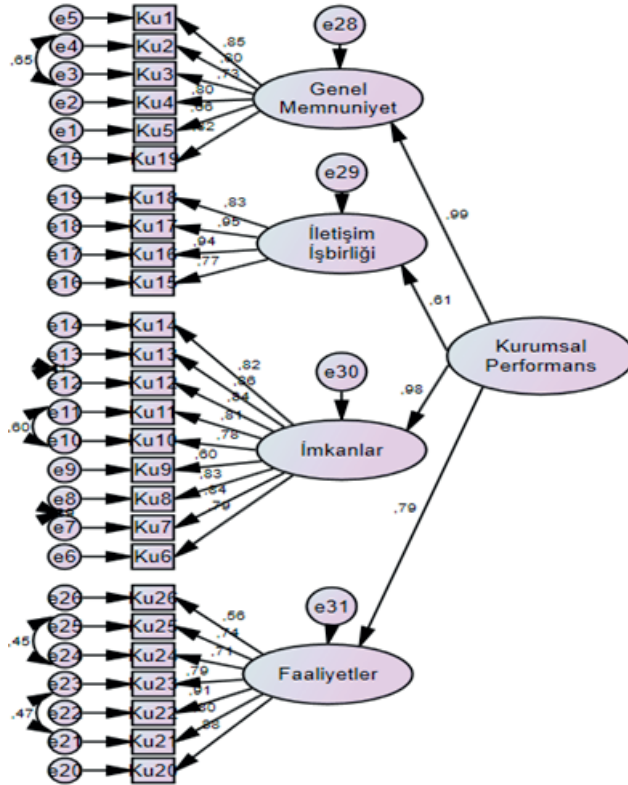
Birinci aşama veri toplama çalışmasında toplanan 243 veri üzerinde ön analizler yapılmış ve düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Düzeltilmiş Madde Korelasyon Katsayıları

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık	Düzeltilmiş Madde Korelasyon Katsayıları
M1	3.77	1.04	-0.81	0.36	.741
M2	4.11	0.79	-0.71	0.65	.678
M3	4.11	0.79	-0.76	0.78	.612
M4	4.12	0.72	-0.43	-0.20	.717
M5	3.27	1.09	-0.19	-0.54	.642
M6	4.03	0.80	-0.52	0.05	.691
M7	3.82	1.06	-0.86	0.28	.732
M8	3.86	1.10	-1.07	0.67	.711
M9	4.30	0.64	-0.46	-0.15	.552
M10	3.94	0.90	-0.65	0.10	.678
M11	3.95	0.93	-0.70	0.25	.723
M12	3.68	0.99	-0.38	-0.42	.771
M13	3.76	1.00	-0.50	-0.30	.792
M14	3.82	0.93	-0.34	-0.48	.760
M15	3.06	1.35	-0.20	-1.13	.550
M16	3.17	1.25	-0.28	-0.92	.631
M17	3.17	1.20	-0.27	-0.86	.646
M18	3.43	1.13	-0.49	-0.44	.729
M19	4.00	0.92	-0.71	0.05	.732
M20	3.60	1.05	-0.43	-0.31	.711
M21	3.70	1.01	-0.39	-0.44	.639
M22	3.62	1.02	-0.38	-0.36	.727
M23	3.73	1.00	-0.39	-0.52	.665
M24	4.09	0.90	-0.68	-0.15	.617
M25	4.07	0.89	-0.68	-0.07	.652
M26	4.27	0.78	-1.04	1.37	.566
M27	4.26	0.77	-1.05	1.54	.439



Tablo 1 incelendiğinde yalnızca 27. maddenin düzeltilmiş madde korelasyon katsayısının .5 altında değer aldığı görülmüş ve bu maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde toplam korelasyonu yüksek değere sahip olan madde düşük olan maddeden daha istenilirdir (DeVellis, 1991). Karasar (1995) ise .5 altında değer alan maddelerin ölçekten çıkarılabileceğini vurgulamaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerleri veri dağılımının normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir. Kalan 26 maddelik taslak ölçek üzerinde, ölçeğin hazırlık aşamasında dayanmış olduğu; *genel memnuniyet*, *iletişim ve işbirliği*, *okulun imkânları* ve *bilimsel/kültürel faaliyetler* olmak üzere dört faktörlü teorik yapının model uyumunu değerlendirmek üzere DFA uygulanmıştır. Birinci aşama DFA sonuçları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Teorik Modele İlişkin DFA Sonuçları

## Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği

Oluşturulan teorik modeli doğrulamak üzere oluşturulan yapısal modelin uyum değerleri, yapılan modifikasyonlar sonucunda kabul edilebilir düzeye yakın bulunmuştur [ $\chi^2/sd=4.81$ ; RMSEA=.08; GFI=.81; CFI=.91; NFI=.90]. Veri setinin daha güçlü bir istatistiki model ortaya koyup koymayacağını incelemek ve bileşenlerin açıklamış olduğu toplam varyansı tespit etmek üzere, AFA yapılmıştır. AFA sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

**Tablo 2.** AFA Sonuçları

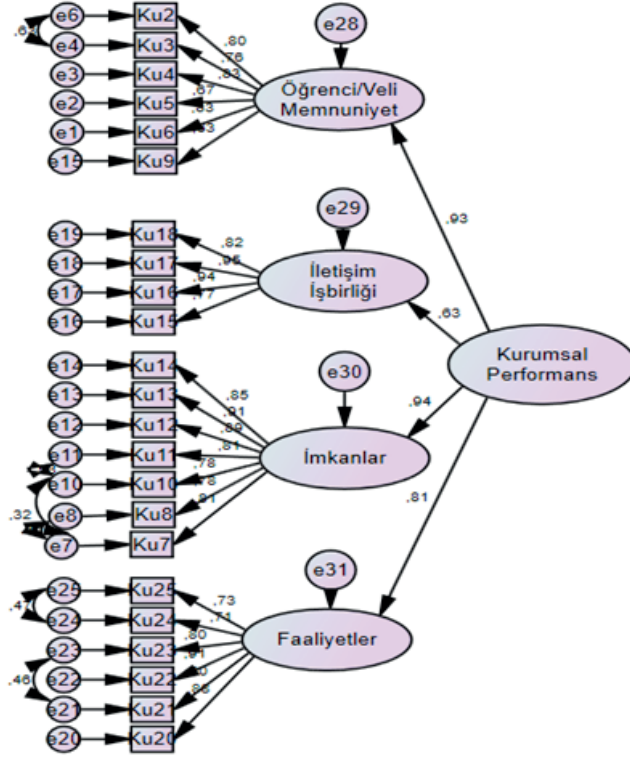
	Bileşenler			
	1	2	3	4
<b>1: Okulumuz/kurumumuz öğretmen memnuniyetini sağlamaktadır.</b>	<b>.770</b>			<b>.764</b>
2: Okulumuz öğrenci memnuniyetini sağlamaktadır.				.914
3: Okulumuz veli memnuniyetini sağlamaktadır.				.889
4: Okulumuzda öğrenciler yeterince iyi/etkili bir eğitim almaktadır.				.742
5: Okulumuz sosyal/sportif faaliyetler açısından yeterlidir.				.589
6: Okulumuzun ailelerle/velilerle iletişim ve işbirliği güçlüdür.				.802
7: Okulumuzda kurum içi iletişim güçlüdür.	.885			
8: Okulumuzda yönetici öğretmen ilişkileri güçlüdür.	.813			
9: Okulumuzda öğrenci öğretmen etkileşimi güçlüdür.				.638
10: Okulumuzda öğretmenler arası iletişim güçlüdür.	.877			
11: Okulumuzda öğretmenler arası mesleki işbirliği güçlüdür.	.882			
12: Okulumuzun farklı tür ve düzeydeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	.828			
13: Okulumuzun aynı türdeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	.810			
14: Okulumuzun diğer kurum ve kuruluşlarla (üniversite, fabrika, belediye vb.) kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	.718			
15: Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği yeterlidir.			.859	
16: Okulumuz araç gereç bakımından yeterlidir.			.936	
17: Okulumuzun teknolojik imkânları yeterlidir.			.937	
18: Okulumuzun mesleki gelişim imkânları yeterlidir.			.852	
<b>19: Okulumuz yenilikçi uygulamalara açıktır.</b>	<b>.639</b>			<b>.701</b>

20: Okulumuz öğretmenlerce yürütülen bilimsel çalışmalar (patent, kitap, makale, bildiri vb.) bakımından güçlüdür.	.863			
21: Okulumuz öğretmenlerce yürütülen kültürel/sanatsal çalışmalar (tiyatro, konser, dinleti, sergi, kitap vb.) bakımından güçlüdür.	.835			
22: Okulumuz öğrencilerce yürütülen bilimsel çalışmalar (patent, kitap, bildiri vb.) bakımından güçlüdür.	.873			
23: Okulumuz öğrencilerce yürütülen sanatsal çalışmalar (tiyatro, konser, dinleti, sergi, kitap vb.) bakımından güçlüdür.	.846			
24: Okulumuz kurumsal proje (Kalkınma Ajansları, Ulusal Ajans, TÜBİTAK vb.) hazırlama bakımından güçlüdür.	.782			
25: Okulumuz öğrenci projeleri (MEB, TÜBİTAK vb.) bakımından güçlüdür.	.800			
<b>26: Okulumuz öğrencilerin akademik başarısı açısından güçlüdür.</b>	<b>.730</b>			<b>.672</b>
Özdeğer	11.69	2.27	1.64	1.07
Açıklanan Varyans %	50.81	9.86	7.12	4.63
Açıklanan Toplam Varyans %		72.44		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, birden fazla bileşene yakın yük verdiği için, 1, 19 ve 26. maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçekten her bir maddenin çıkarılması ile AFA tekrarlanmış ve ölçeğin faktör yapısındaki değişim incelenmiştir. AFA sonucunda teorik modelde genel memnuniyet bileşeni altında yer verilen öğretmenlerin okul içi iletişim ve işbirlikleri ile ilgili maddelerin veli ve öğrenci memnuniyeti ile ilgili maddelerden ayrıldığı görülmüştür. Buna göre bu bileşendeki bu maddelerin iletişim ve işbirliği bileşenine kaydırılarak birinci bileşenin isminin öğrenci-veli memnuniyeti olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Nihai olarak toplam varyansı %72 oranında açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Söz konusu faktörler; öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve işbirliği, okulun (*fiziki/mesleki*) *imkânları* ve *bilimsel ve kültürel faaliyetler* şeklinde isimlendirilmiştir.

AFA doğrultusunda oluşan yapısal modeli doğrulamak üzere ikinci veri seti üzerinde DFA yapılmıştır. DFA sonuçları Şekil 3’de sunulmuştur.

### Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği



Şekil 3. İkinci Aşama DFA Sonuçları

Şekil 3’de görüldüğü üzere, maddelere ilişkin regresyon ağırlıkları .67 ile .95 arasında değişmektedir. Okul performansını tanımlayan dört faktörlü yapının ilk aşamada test edilen teorik modele göre daha güçlü ve mükemmel düzeye yakın bir model uyumu ortaya koyduğu görülmüştür [ $\chi^2/sd=3.83$ ; RMSEA=.07; GFI=.87; CFI=.94; NFI=.92].

Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek üzere alt boyutlar arası korelasyon ile her bir alt boyuta ait alfa değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Betimsel Veriler, Korelasyon Katsayıları ve Güvenirlik Değerleri

	Bileşenler					Betimsel		Dağılım		Güvenirlik
	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS	Basıklık	Çarpıklık	$\alpha$
1 Okul Performansı (Tüm Ölçek)	1	.866*	.754*	.900*	.830*	3.79	.69	-.093	-.764	-
2 Öğrenci/veli Memnuniyeti		1	.518*	.792*	.618*	3.99	.62	-.225	-.336	.86
3 Okulun İmkânları			1	.534*	.560*	3.21	1.11	-.299	-.686	.92
4 İletişim ve İşbirlikleri				1	.629*	3.83	.84	-.420	-.469	.93
5 Bilimsel/ Kültürel Faaliyetler					1	3.80	.82	-.222	-.714	.92

\* $p < .01$ ;  $N = 445$ 

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeğin alt bileşenlerine ait iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmektedir. Alt bileşenler arasındaki korelasyon değerleri ise .534 ile .792 arasında değişmektedir. Alt bileşenler arasındaki ilişkiler istatistiki olarak anlamlı olmakla birlikte, iki bileşenin birleştirilmesini gerektirecek çoklu bağlantı olmadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2007).

### Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında okul performansının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yardımcı olacak bir ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. Eğitime yönelik toplumsal algıdaki artışa bağlı olarak toplumsal beklentinin yükselişi ve eğitime ayrılan bütçelerin giderek büyümesi, eğitimin sisteminin ve okulların performansının değerlendirilmesi tartışmalarını daha da yoğunlaştırmaktadır. Okullarda performans değerlendirmeye yönelik tartışmalar, öğretmene odaklanan değil okul merkezli bir değerlendirme modelini öne çıkarmıştır (Erdağ ve Karadağ, 2017; Kantos, 2010; MEB, 2019; Valli ve Buese, 2007).

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, *Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği*'nin araştırmacı ve uygulamacılar tarafından kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair güçlü kanıtlar ortaya koymuştur. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin teorik ve istatistiki değerlendirmeler; *öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve işbirliği, okulun imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetler* olmak üzere dört faktörlü bir model ortaya koymuştur. Söz konusu model DFA ile doğrulanmış ve güçlü bir model uyumu gösterdiği belirlenmiştir. Modeldeki alt bileşenlere

ilişkin iç tutarlılık değerleri kabul edilebilir sınırların üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin alt bileşenlerinin okul performansını açıklama gücü sırasıyla; okulun imkânları, öğrenci/veli memnuniyeti, kültürel/bilimsel faaliyetler ve iletişim ve işbirlikleri şeklinde belirlenmiştir. Okulun imkânları alt boyutu, okulun fiziki ve teknolojik imkânları ile öğretmenlerin mesleki gelişim imkânlarını/fırsatlarını kapsamaktadır. Öğrenci ve veli memnuniyeti alt boyutu, okul hizmetlerinden genel memnuniyeti ve öğrenci-veli-okul etkileşiminin gücünü ifade etmektedir. Bilimsel ve kültürel faaliyetler alt boyutu, öğrenciler ve öğretmenlerce yürütülen bilimsel/kültürel/sanatsal çalışmalar ile bu kapsamda okulda yürütülen proje kapasitesini içermektedir. Son olarak iletişim ve işbirlikleri alt boyutu, kurum içindeki iletişimin gücü ile okulun paydaş kurumlarla işbirliği kapasitesini içermektedir. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin son hali 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanması gereken madde yer almamaktadır. Likert tipi ölçeklerin sadece olumlu maddeleri içerecek şekilde hazırlanması, ölçümlerin psikometrik özelliklerinin iyileşmesine katkı sağlayacak bir uygulama olarak değerlendirilebilir (İlhan ve Güler, 2017).

Dört alt boyutta okul performansını değerlendiren ölçeğin kapsam ve modeli, hesap verebilirlik ve performans değerlendirme alanyazını ile de uyumlu görülmektedir. Okul performansının değerlendirilmesinde, öğrencilerin sosyal ihtiyaçları, öğretmenlerin mesleki gelişim imkânları, okul içi iletişim ve işbirliği, okul ve toplum ilişkileri gibi boyutlar çağdaş denetim sistemlerinin de odağında yer almaktadır (OFSTED, 2018). Yine ölçek kapsamında değerlendirilen; öğretmenleri mesleki gelişiminin desteklenmesi, okul içi iletişimin güçlendirilmesi ve adil bir okul kültürünün inşası, okul çevre ilişkilerinin güçlendirilmesi gibi görevler okul yöneticisinin sorumluluk alanları arasındadır (National Policy Board for Educational Administration, 2015; Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014). Öğrenci ve veli memnuniyeti de bir performans alanı olarak okullar için kullanılan önemli bir gösterge olarak kullanılmaktadır (OFSTED, 2018). Kurum performansının değerlendirilmesindeki temel amaç kurumun güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek gelişim stratejisini belirlemektir. Bu çerçevede *Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği*, okul liderliği başta olmak üzere tüm unsurları ile okulun kurumsal performansına dair kapsamlı bir durum analizi ortaya koymaktadır. Bir bütün olarak ele alındığında, mevcut çalışmada ortaya konulan dört boyutlu performans değerlendirme modeli, okul temelli gelişim politikalarının uygulamaya geçirilmesi için okul liderlerine yol gösterici nitelikte olmasının yanı sıra okuldaki liderlik kapasitesinin değerlendirilmesi için de bir çerçeve sunmaktadır.

Görev ve çıktı temelli klasik performans izleme teori ve uygulamalarına alternatif olarak gelişen bağlamsal performans kavramı, nihai çıktıya değil sürece odaklı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Özellikle okul performansı ile ilgili tartışmalarda, akademik başarı gibi çıktıları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen, kontrol edilmesi ve standartlaştırılması imkânsız çok sayıda değişkenin varlığı nedeniyle, performansın bağlamsal olarak ve okul merkezli değerlendirilmesi, çıktıyı etkileyen kuruma özgü

şartların ihmal edilmemesi daha da önem kazanmaktadır. Somut çıktılara odaklı performans değerlendirme yaklaşımlarının, okullar arası imkân farklılıkları ile ilgili zayıflığı da, okul performansının yine okul merkezli değerlendirilmesini önemli hale getirmektedir. Akademik başarı gibi somut çıktılarının, okul içinde ya da dışındaki çok katmanlı değişkenlerin etkisine açık olması ve okulun gerçek performansını yansıtmaması ile ilgili tartışmalar da bu açıdan önemlidir (Ataç, 2017; Karabağ-Köse, 2019; Koç, 2018; OECD, 2017). Bu bağlamda, mevcut ölçeğin geliştirilmesi aşamasında okulun akademik performansı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini sorgulayan maddelerin istatistiki analizler sonucunda ölçek dışında kalması da dikkat çekici bir bulgudur.

Sonuç olarak geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulan *Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği*'nin araştırmacı ve uygulamacılar tarafından öğretmen görüşlerine göre okul performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek, okul performansının değerlendirilmesinde akademik başarı temelli rekabet ve mukayese yaklaşımını sorgulayan ve her okulun kendi özgün şartlarına göre değerlendirilmesi gerekliliğini vurgulayan çağdaş izleme değerlendirme yaklaşımlarına uygun bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Araştırmanın örnekleme ile ilgili sınırlılığı nedeniyle, ortaokul ve liselerdeki yapısal özelliklerinin farklılaşma durumu ampirik olarak test edilememiştir. Daha ileri araştırmalarda ölçeğin yapısal özellikleri tekrar incelenebilir ve farklı eğitim tür ve düzeyindeki okul performansını değerlendirmek üzere test edilebilir. Son olarak okul performansını öğrenci ve veli gibi okulun diğer paydaşlarının görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla benzer ölçek geliştirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- ABİDE. (2019). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ABİDE 2018*. Ankara: MEB.
- AKAN, D., YALÇIN, S. ve YILDIRIM, İ. (2013). İlköğretim Kurumları Standartları (İks) Uygulamasına Dair Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Erzincan İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (197), 129-144.
- AKBABA-ALTUN, S. ve MEMİŞOĞLU, S. (2008). İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 151-179.
- AKKURT, Z. ve KARABAĞ-KÖSE, E. (2019). Öğrenci Başarısının Öğretmen, Okul ve Aileyle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-16. doi: 10.9779/pauefd.451853.
- ALTAN, S. (2018). Entelektüel Sermaye ve Okul Performansı: Özel Ortaokullarda Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 215-242. doi: 10.15390/EB.2018.7510
- ALTINKURT, Y. (2010). Attitudes Of Employees Of Provincial Directorates Of National Education And School Administrators Towards Strategic Planning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 1947-1968.

- ATAÇ, E. (2017). Türkiye’de Eğitim Eşitsizliğini Okumak: İstatistikler ve Coğrafi Dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86. doi:10.15390/EB.2017.7124
- AVALOS-BEVAN, B. (2018). Teacher Evaluation in Chile: Highlights And Complexities in 13 Years Of Experience, *Teachers And Teaching*, 24(3), 297-311. doi: 10.1080/13540602.2017.1388228
- BALCI, A., ÇANAKÇI, H. ve TAN, Ç. (2012). The Views Of School Administrators And Teachers Related To The Strategic Plans Prepared At Primary Schools İn Elazığ City. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 39(11), 385-394.
- BUKOWSKI, P. ve KOBUS, M. (2018). The Threat Of Competition And Public School Performance: Evidence From Poland. *Economics Of Education Review*, 67, 14-24. doi: 10.1016/j.econedurev.2018.09.004
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- CHEEMA, J. R. ve ASRAR-UL-HAQ, M. (2017). Effects Of Staff Participation, Morale And Shortage On Organisational Performance: An İnternational Survey. *Issues in Educational Research*, 27(4), 677-696.
- DEVELLIS, R. F. (1991). *Scale Development: Theory And Applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- DİNÇER, Ö. (2013). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- DİNÇER, Ö. ve YILMAZ, C. (2003). *Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim*. Ankara: Başbakanlık
- EKİNCİ, S. (2018). Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- ERDAÇ, C. ve KARADAÇ, E. (2017). Öğretmenler ve Okul Müdürleri Perspektifinden Okul Hesap Verebilirliği Politikaları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 459-496. doi: 10.26466/opus.292614
- GEFEN, D., STRAUB, D. W. ve BOUDREAU, M. (2000). Structural Equation Modeling And Regression: Guidelines For Research Practice. *Communications Of The Association For Information Systems*, 4(7), 1-78.
- HESAPÇIOĞLU, M. (2003). Okul, New Public Management ve Toplam Kalite Yönetimi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 145-165.
- HINKIN, T. R. (1995). A Review Of Scale Development Practices In The Study Of Organizations. *Journal Of Management*, 21(5), 967-988. doi: 10.1177/014920639502100509
- İLHAN, M. ve GÜLER, N. (2017). Likert Tipi Ölçeklerde Olumsuz Madde ve Kategori Sayısı Sorunu: Rasch Modeli ile Bir İnceleme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8 (3), 321-343. doi: 10.21031/epod.321057
- JAMES, C. ve CONNOLLY, M. (2009). An Analysis Of The Relationship Between The Organizational Culture And The Performance Of Staff Work Groups In Schools And The Development Of An Explanatory Model. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 389-407. doi: 10.1080/13603120902980804



- KANTOS, E. Z. (2010). Türkiye'deki İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Hesap Verebilirlik Modelinin Uygulanabilirliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- KARABAĞ-KÖSE, E. (2019). Dezavantajlı Bölge Okullarında Öğrenim Gören Risk Altındaki Öğrencilerin Okul Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*. doi: 10.15390/EB.2019.7893
- KARASAR, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3a Araştırma Eğitim, Danışmanlık.
- KESER-ÖZMANTAR, Z. (2011). Balanced Scorecard'ın Okullarda Stratejik Performans Yönetim Aracı Olarak Kullanılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- KILIÇ, R. (1998). Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında Müfredat Laboratuvar Okulları Uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 22(109), 32-36.
- KOÇ, F. (2018). İlköğretimde Öğrenci Başarısında Okulun Etkisinin Katma Değer Belirleme Yöntemiyle İncelenmesi (Ankara İli Örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 41-72. doi: 10.14689/ejer.2018.76.3
- LIU, S., XU, X., GRANT, L., STRONG, J. ve FANG, Z. (2017). Professional Standards And Performance Evaluation For Principals In China: A Policy Analysis Of The Development Of Principal Standards. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 238-259. doi: 10.1177/1741143215587304
- MASLOWSKI, R (2001) *School culture and school performance: An Explorative Study Into The Organizational Culture Of Secondary Schools And Their Effects*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Twente, Netherlands.
- MCDONALD, R. P. ve HO, R. H. (2002). Principles And Practice İn Reporting Structural Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- MEB. (2019). 2023 eğitim vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2010). İlköğretim Kurumları Standartları Eğitim Dokümanı. Ankara: MEB.
- MEB. (2007). *Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2002). *Okulda Performans Yönetimi*. Ankara: MEB.
- MEB. (1999). TKY Uygulama Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2506, 998-1101.
- MEŞECİ, F. (2007). İngiltere'de İlköğretim Performans Değerlendirme Sistemi ve Türkiye İçin Öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 79-105.
- MOYNIHAN, D.P. ve INGRAHAM, P.W. (2004). Integrative Leadership İn The Public Sector: A Model Of Performance-Information Use. *Administration & Society*, 36(4), 427-53.
- NATIONAL Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards For Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author.

## Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği

- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): students' well-being*. Paris: PISA OECD Publishing. doi:10.1787/9789264273856-en
- OFSTED, (2018). *The Annual Report Of Her Majesty's Chief Inspector Of Education, Children's Services And Skills 2017/18*. www.gov.uk/government/publications adresinden erişilmiştir.
- OKÇU, V. (2009). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Yönelimleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 183, 272-288.
- ÖZDEMİR, S., KÖSE, M.F., KAVGACI, H. (2014). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Yüksek Lisans Programlarının Okul Liderliği Standartları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Mu-kaddime*, 5(1), 1-26.
- STRINGER, P. ve HOURANI, R.B. (2016). Transformation Of Roles And Responsibilities Of Principals In Times Of Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2) 224-246. doi: 10.1177/1741143214549971
- SCHIEHL, E. ve MORISSETTE, R. (2000). Motivation, Measurement And Rewards From A Performance Evaluation Perspective. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), 7-24. doi: 10.1590/S1415-65552000000300002
- ŞAHİN, F. ve CEMALOĞLU, N. (2019). Eğitim Yönetimi Alan Kitaplarında Geleneksel Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin İleri Sürülen İnanç İfadeleri: Doğruluk ve Haklılandırma Problemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 397-430.
- ŞAHİN, S. ve ARIKAN-ÇEPER, B. (2013). İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) Etkililiği Üzerine. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 84-111.
- TAYLOR, F. W. (2016). *Bilimsel yönetimin ilkeleri*. Ankara: Adres.
- TROTTIER, T., VAN Wart, M. ve WANG X. (2008). Examining The Nature And Significance Of Leadership In Government Organizations. *Public Administration Review*, 68(2), 319-33.
- VALLI, L. ve BUESE, D. (2007). The Changing Roles Of Teachers In An Era Of High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558. doi: 10.3102/0002831207306859
- YEN, W. M. ve FERRARA, S. (1997). The Maryland School Performance Assessment Program: Performance Assessment With Psychometric Quality Suitable For High Stakes Usage. *Educational And Psychological Measurement*, 57(1), 60-84. doi: 10.1177/0013164497057001004
- YILDIRIM, N. (2008). Bir Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması: Tokat İli Çamağzı İlköğretim Okulu Örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 1-16.

## Ek. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği

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

	Hicbir zaman	Ara sıra	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Okulumuz öğrenci memnuniyetini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
2. Okulumuz veli memnuniyetini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda öğrenciler yeterince iyi/etkili bir eğitim almaktadır.	1	2	3	4	5
4. Okulumuz sosyal/sportif faaliyetler açısından yeterlidir.	1	2	3	4	5
5. Okulumuzun ailelerle/velilerle iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda kurum içi iletişim güçlüdür.	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yönetici öğretmen ilişkileri güçlüdür.	1	2	3	4	5
8. Okulumuzda öğrenci öğretmen etkileşimi güçlüdür.	1	2	3	4	5
9. Okulumuzda öğretmenler arası iletişim güçlüdür.	1	2	3	4	5
10. Okulumuzda öğretmenler arası mesleki işbirliği/paylaşım güçlüdür.	1	2	3	4	5
11. Okulumuzun farklı tür ve düzeydeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
12. Okulumuzun aynı türdeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
13. Okulumuzun diğer kurum ve kuruluşlarla (üniversite, fabrika, belediye, STK vb.) kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
14. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği yeterlidir.	1	2	3	4	5
15. Okulumuz araç gereç bakımından yeterlidir.	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun teknolojik imkânları yeterlidir.	1	2	3	4	5
17. Okulumuzun mesleki gelişim imkânları yeterlidir.	1	2	3	4	5
18. Okulumuz öğretmenlerce yürütülen bilimsel çalışmalar (bilimsel araştırma, proje, patent, kitap, makale, bildiri vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
19. Okulumuz öğretmenlerce yürütülen kültürel/sanatsal çalışmalar (dergi, kitap, tiyatro, konser, dinleti, sergi vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
20. Okulumuz öğrencilerce yürütülen bilimsel çalışmalar (bilimsel araştırma, proje, patent, kitap, bildiri vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
21. Okulumuz öğrencilerce yürütülen sanatsal çalışmalar (dergi, kitap, tiyatro, konser, dinleti, sergi vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
22. Okulumuz kurumsal proje (Kalkınma Ajansları, Ulusal Ajans, TÜBİTAK vb.) hazırlama bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
23. Okulumuz öğrenci projeleri (MEB, TÜBİTAK vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5

**Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Madde Dağılımı:**

Öğrenci ve Veli Memnuniyeti:	1,2,3,4,5,8. maddeler
İletişim ve İşbirliği:	6,7,9,10,11,12,13. maddeler
Okulun İmkânları:	14,15,16,17. maddeler
Bilimsel ve Kültürel Faaliyetler:	18,19,20,21,22,23. maddeler

**Analiz Sonuçlarına göre Ölçekten Çıkarılan Maddeler:**

Okulumuz/kurumumuz öğretmen memnuniyetini sağlamaktadır.  
Okulumuz yenilikçi uygulamalara açıktır.  
Okulumuz öğrencilerin akademik başarısı açısından güçlüdür.  
Okulumuz öğrencilerin sınav başarısı açısından güçlüdür.

**Not:** Ölçek kaynak gösterilmek suretiyle yazardan izin almaksızın kullanılabilir.